

Skolereform som identitetspolitikk

Enhet og mangfold i mønsterplanene av 1974 og 1987

Knut D. van der Wel



Hovedfagsoppgave i idéhistorie, Institutt for filosofi, idé- og
kunsthistorie og klassiske språk, Humanistisk Fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

15. mai 2007

Forord

Mang en student har nok erfart hovedoppgavens suverene forakt ikke bare for tid, men også for Tiden selv. En måned eller to i hovedfagssammenheng kan som kjent være uendelig lite, men også uendelig mye. Nå er imidlertid historien i ferd med å innhente den gamle tidsfornekteren, og dermed er stunden også kommet for et lite tilbakeblikk for noen og enhver. Jeg vil imidlertid spare mine lesere for et slikt resymé, og heller gå direkte til den store takknemlighetsgjeld man nødvendigvis setter seg i ved å gjennomføre et arbeid som dette.

Aller først en takk til veileder Espen Schaanning, som gjennom det hele har vist seg ytterst beredvillig og interessert. Tusen takk til gjengen på lesesalen, som de siste ukene har utgjort et uvurderlig skjebnefellesskap av omvendte tidsfornektere. En stor takk også til gode venner utenfor hovedfagsmiljøet, som iblant har bistått med mer støtte en jeg har fortjent. Også medarbeidere på Nysgjerrigper-prosjektet fortjener takk for fleksibilitet i en hektisk periode. Sist, og hjerteligst, en stor takk til familien, ikke minst til mor og far, som gjennom det hele støttet både med moral og midler!

15.05.07

Knut van der Wel

Innhold

FORORD	3
INNHold	5
1. SKOLEREFORM SOM IDENTITETSPOLITIKK	7
1.2 SKOLE OG INNVANDRING PÅ 1970- OG 1980-TALLET	13
<i>Skolehistorie</i>	19
1.3 INNVANDRINGSHISTORIE	28
<i>Pluralismens pionerer – de nye innvandrerne</i>	32
<i>Utviklingen av en innvandringspolitikk</i>	38
1.4 ENHET OG MANGFOLD I DET NORSKE FELLESSKAPET	44
<i>Nasjonalt fellesskap</i>	45
<i>Nasjonen som forståelsesramme for innvandringen</i>	50
<i>Mønsterplanene som litteratur</i>	54
<i>Avgrensning</i>	54
2. ENHET OG MANGFOLD I M74	57
2.1 GENERELL DEL	57
<i>Fellesskapets enhet</i>	57
<i>Samene</i>	64
<i>Andre språklige minoritetsgrupper</i>	70
<i>Generell del oppsummert</i>	71
2.2 RELIGIONS- OG LIVSSYNSFELTET	72
<i>M74: Kristendomskunnskap</i>	72
<i>M74: Livssynsorientering</i>	80
<i>Norm og avvik</i>	85
<i>M74s identitetspolitikk</i>	86
3. ENHET OG MANGFOLD I M87	89
3.1 GENERELL DEL	89
<i>«Samiske elever»</i>	95
<i>«Språklige minoriteter»</i>	99
3.2 RELIGIONS- OG LIVSSYNSFELTET	102
<i>M87: Kristendomskunnskap</i>	103
<i>M87: Livssynskunnskap</i>	113
<i>Annen religions- og livssynsundervisning</i>	116

<i>Oppsummering/ Konklusjon</i>	116
4. KONKLUSJONER	119
KILDELISTE	121

1. Skolereform som identitetspolitikk

En fargesprakende barnetegning pryder forsiden av *Mønsterplan for grunnskolen* av 1987 (M87).¹ Under en diger sol står to barn og smiler imøtekommende til hverandre, mens de rekker hverandre blomsterbuketter. Kjenner man litt til skoletradisjonene i norsk etterkrigstid, slår motivet an kjente toner. Mønsterplanen av 1987 skriver seg nemlig inn i en lang tradisjon for reformpedagogisk skoletenkning i Norge, der et sentralt prinsipp er at skolens undervisning skal ta sitt utgangspunkt i barnas egen livsverden, deres erfaringer og kultur.² Lite er da mer passende enn at barnet, både som formgiver og motiv, på forsiden av den offentlige grunnskolens viktigste styringsdokument, løftes frem som skolepolitikkenes åpenbare hovedanliggende. Ekstra velplassert er tegningen fordi den tematiserer tanken om *samværsfellesskapet* i skolen – nemlig det at skolen skal være sted også for den *sosiale* dannelse.³ En rekke prosesser i det norske samfunnet, som økt sysselsetting av kvinner, innsnevring til kjernefamilien og tiltagende spesialisering i arbeidslivet, gjorde skolens «oppbevaringsfunksjon» stadig viktigere utover 1970- og 1980-tallet.⁴ Slik skaptet et større skille mellom barns verden og voksnes verden, noe som aktualiserte en bredere forståelse av skolens sosialiseringsoppgaver enn tidligere. Dette utvidede oppdrageransvaret hadde fått bredt gjennomslag allerede i *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (M74),⁵ som M87

¹ *Mønsterplan for grunnskolen* (Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1987). Det opplyses i mønsterplanens kolofon at tegningene på forsiden og baksiden av mønsterplanen er utlånt fra Det Internasjonale Barnekunstmuseet, Oslo. Den på forsiden er tegnet av Synne Kjeka Namtvedt, 7 år, og bærer tittelen «En vakker vårdag».

² Alfred Oftedal Telhaug beskriver i *Norsk og internasjonal skoleutvikling: Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse* (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992) reformpedagogikkens «progressivisme» som et sentralt kjennetegn ved etterkrigstidens «sosialdemokratiske kompromiss» innenfor skoletenkningen (s. 15-18). Denne representerte en reaksjon på «hukommelsesarbeidet i skolen», og prioriterte ferdighetsutvikling og den pedagogiske prosessen fremfor den encyclopediske kunnskapen (s. 17). Under overskriften «Progressivismen videreføres» i Alfred Oftedal Telhaug *Utdanningsreformene: Oversikt og analyse* (Oslo: Didakta Norsk Forlag AS, 1997), oppsummerer Telhaug sin behandling av M87 med følgende konklusjon: «M87 [framstod] som et reformpedagogisk radikalt dokument med utgangspunkt i barnets verden og i menneskers sårbarhet i en forvirret tilværelse» (s. 76).

³ Telhaug snakker flere steder om skolen som «samværsfellesskap», blant annet i Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. (Oslo: Abstrakt forlag as, 2003). Han knytter begrepet til etterkrigstidens «klassiske» sosialdemokratiske tenkning (s. 233), men især til den såkalte «nyradikale» videreføring av denne tenkningen i utvidelsen av skolens «sosiale motiv» (s. 229). «Det var skolens oppgave å hjelpe elevene til å godta hverandre til tross for innbyrdes forskjeller», skriver Telhaug (s. 235); og videre: «Det er samværets like mye som kulturens dannende virkning myndighetene nå [gjennom 1970- og 1980-tallet] setter sin lit til» (s. 257).

⁴ Alfred Oftedal Telhaug *Norsk skoleutvikling etter 1945. Utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*. 4. utgave. (Oslo: Didakta Norsk Forlag, 1994), 195, 211. Se også Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger* (s. 331-334), for en mer inngående diskusjon av «omsorgsmotivet» i norsk skoletenkning.

⁵ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 235.

formelt sett er en revisjon av. Skolen skulle ikke bekymre seg kun for elevenes faglige utvikling, men også for utviklingen av deres personlighet og *sosiale* evner.

Forsideillustrasjonen tematiserer slik sett enkelte utdanningspolitiske og pedagogiske motiver som hverken kan regnes som nye eller egenartede for nettopp M87. Da jeg først gikk i gang med dette arbeidet, bød de seg også, som etablerte *topoi* i den som skolehistoriske litteraturen, frem som ganske innlysende fortolkningsnøkler til forsideillustrasjonen og mønsterplanen som helhet. Dermed kom de samtidig til å overskygge et annet og, i læreplansammenheng, langt nyere moment, som tegningen *også* tematiserer. Min første blindhet for dette momentet skyldes kanskje en endring i ikonografiske konvensjoner. For slik illustrasjonen, ikke minst gjennom sin plassering på forsiden av den offentlige grunnskolens sentrale styringsdokument, kan sies å forme tegnet «barn i Norge», slik er det kanskje også blitt mer av en konvensjon å fremstille grupper av barn, både i Norge og andre steder. Jeg oppfattet med andre ord en mening som tegningen fremstilte, men uten egentlig å se *hvordan* denne meningen ble produsert. Dermed unngikk jeg også å se det som, når det først er sett, er så iøyenfallende, nemlig at de to barna på forsiden av M87 er tegnet med forskjellig hudfarge – og dét til og med med solid ettertrykk: Barnet til høyre har ansiktsfarge til felles med den gul-orange solen bak. Barnet til venstre har fått hender og ansikt iherdig fargelagt med mørkebrun tusj. Dermed dukket tanken opp om ikke forsiden av M87 tematiserte en utdanningspolitisk kontekst som var ganske ny på 1970- og 1980-tallet, nemlig den såkalt «nye» innvandringen til Norge, fra fjerntliggende, og i innvandringshistorisk sammenheng, *nye* avreiseland.

En mørkere hudfarge ble nemlig, som en umiddelbart synlig kontrast til etterkrigstidens i hovedsak lyshudede nordmenn, raskt et symbol på det mangfoldet som disse innvandrene bragte til Norge fra slutten av 1960-tallet av.⁶ Når man i siste halvdel av 1980-tallet forsøkte å fange inn det nye mangfoldet i den innvandringsvennlige parolen om «et fargerikt fellesskap», var det nettopp variasjonen i hudpigment som ble metaforen for den nye virkeligheten: Et nytt mangfold av «farger» forutsatte en tidligere enstonighet i samfunnet, nærmest i analogi til fargefjernsynets endelige triumf over svart-hvitt-apparatet. Slik sett er det mulig å lese forsideillustrasjonen som en reproduksjon av den politiske

⁶ «Den nye innvandringen» defineres vanligvis som innvandringen til Norge fra sydeuropeiske, latinamerikanske, afrikanske og asiatiske land. Se min behandling av denne termen senere i kapittelet.

metaforen om et fargerikt fellesskap – om ikke nødvendigvis slik tegningen forelå fra barnehånd, så iallefall slik den ble utvalgt av Kirke- undervisningsdepartementet for å illustrere en mønsterplan for det sene åttital. ⁷

Når dette momentet ikke nettopp bød seg frem, hverken på forsiden eller i løpet av mine første lesninger av mønsterplanen av 1987, skyldes nok det også delvis, slik jeg har antydnet ovenfor, at temaet i liten grad er blitt behandlet i den skolehistoriske litteraturen om 1970- og 1980-tallet. I de fleste skolehistoriske fremstillinger er det først i forbindelse med 1990-tallets reformer at innvandringen tematiseres i særlig grad. ⁸ En årsak til dette kan nok være at det først var utover i andre halvdel av 1980-tallet at innvandringen tiltrakk seg særlig oppmerksomhet i partipolitikken, ⁹ og først utover 1990-tallet at den ble noe skolepolitisk tema av særlig betydning. ¹⁰ Men selv om skolens oppgaver overfor innvandrerbarn ikke ble oppfattet som noen sentral del av skolepolitikken på 1970-tallet og 1980-tallet, betyr ikke det at det ikke fantes noen skolepolitikk overfor innvandrere på denne tiden. ¹¹ Flere offentlige dokumenter frem mot revisjonen av mønsterplanen viser en økt oppmerksomhet om innvandrerelever i skolen. ¹² Dette antyder at innvandringen var et anliggende i

⁷ Parolen om et fargerikt fellesskap ble først tatt i bruk av Arbeiderpartiet, som også stod ansvarlig for slutførelsen av mønsterplanrevisjonen. Hallvard Tjelmeland og Grete Brochmann, *I globaliseringens tid 1940–2000*, bind 3 i Knut Kjeldstadli (red.) *Norsk innvandringshistorie* (Oslo: Pax Forlag A/S, 2003), 194.

⁸ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 343-350; Reidar Myhre, *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*, 8. utgave (Oslo: Ad notam Gyldendal, 1998); 281-284; Trond Berg Eriksen, Andreas Hompland og Eivind Tjønneland. *Et lite land i verden*, bind 6 av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.) *Norsk idéhistorie* (Oslo: H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard), 2003); 245-248.

⁹ Grete Brochmann hevder, med referanse til statsviteren Tor Bjørklund, at selv om partiprogrammene fra slutten av 1970-tallet viste en stigende interesse for innvandringspolitikk, var det ikke før i 1985 at *velgerne* begynte å få et mer bevisst forhold til temaet. Først ved lokalvalget i 1987 var de partipolitiske frontene tydelige i velgernes bevissthet. Tjelmeland og Brochmann, *I globaliseringens tid 1940-2000*, 191.

¹⁰ Ibid., 355-357.

¹¹ Alfred Oftedal Telhaug m.fl., *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000: En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 1999) viser også at skolegang mer oppfattes som et aspekt ved minoritetspolitikken på 1980-tallet, enn minoritetene oppfattes som et aspekt ved den allmenne skolepolitikken: «De etniske minoritetene, samer, kvener/finner og fremmedspråklige grupper, påkaller ikke stor oppmerksomhet i programmenes kapitler om utdanningspolitikk. Alle partiene omtaler imidlertid minoritetsgruppene i egne avsnitt og gir alt i alt en meget grundig behandling av utdanningstilbudet til dem», skriver forfatterne her (175). Samme sted påpekes det imidlertid at engasjementet er størst overfor samene i begynnelsen av tiåret, mens oppmerksomheten overfor «innvandrere og fremmedspråklige elever» tiltar, og etterhvert kommer til å dominere partiprogrammenes behandling av minoritetene.

¹² Fra Grunnskolerådets side forelå det tidlig på 1980-tallet skrifter som handlet om språklige minoriteter og innvandrerbarn. Se Grunnskolerådet, *Informasjon til skoler som har fremmedspråklige elever: Grunnskolerådet (nr. 1 1980)* (Oslo: Grunnskolerådet, 1980); Grunnskolerådet, *Informasjon til skoler som har fremmedspråklige elever: Grunnskolerådet (nr. 1/1982)* (Oslo: Grunnskolerådet, 1982); Grunnskolerådet, *Språklige minoriteter i skolen: Holdningsskapende arbeid* (Oslo: Grunnskolerådet, 1984). Også St. meld. nr. 62 (1982-83) *Om grunnskolen*, som innledet revisjonsarbeidet med mønsterplanen, konstaterer i 1983 at «[t]allet på framanspråklege elever har auka raskt dei siste 10 åra. Det vil truleg framleis kome flyktningar, og ein må rekne med ei avgrensa nyinnvandring» (s. 17).

skoleforvaltningen i flere år før det ble et tema på den nasjonale skolepolitikken arena.¹³ En mulig forklaring på at innvandringen får lite plass i den skolehistoriske litteraturens behandling av 1970- og 1980-tallet, kan dermed være denne litteraturens tendens til referere den politiske saksgangen, snarere enn å foreta mer tematisk orienterte studier av de politiske styringsdokumentene.¹⁴ Likevel synes det å være en allmenn oppfatning i litteraturen om M87 at den imøtekom det økende mangfold i befolkningen som innvandringen førte til.¹⁵ Særlig betones det at M87 tilbyr morsmålsundervisning til «språklige minoriteter», og dessuten utvider valgtilbudet innen skolens religions- og livssynsopplæring med en fagplan for «Annen religions- og livssynsundervisning». Men fordi ingen skolehistoriske verker, såvidt meg bekjent, har tatt mønsterplanene opp til en grundigere behandling med innvandringen som kontekst, er påstanden blitt stående som en omforent, om enn ikke spesielt overbevisende begrunnet, sannhet i skolehistorien. Det er dermed denne oppgavens hensikt å se nærmere på hvordan innvandringen oppfattes og håndteres i mønsterplanene av 1974 og 1987, og også ta opp til diskusjon hvorvidt det norske fellesskapet oppfattes som mer «fargerikt» i M87 enn i M74.

Enhet og mangfold i det norske fellesskapet: Et identitetsperspektiv

Når skolepolitikken oppfatninger om innvandringen skal betraktes nettopp i sammenheng med det *norske* fellesskapet, skyldes det at skolepolitikken i Norge i en ganske påfallende grad nettopp er en *nasjonal* skolepolitikk. Selv om skoledebatten iblant kan gi inntrykk av noe annet, var det så sent som i skoleåret 2000/2001 bare 1,7 prosent av grunnskoleelevene som gikk i privatskoler i Norge. Dette var til og med en fordobling siden skoleåret 1985/1986.¹⁶ I praksis må man derfor kunne si at den offentlige grunnskolen i en ganske bokstavelig forstand er «en skole for alle», iallefall i Norge. Grunnskolen omtales da gjerne

¹³ I Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, heter det også at spørsmålet om like muligheter og likestilling overfor innvandrerbarn var et tema allerede i siste halvdel av 1970-årene, uten at forfatterne røper hvor de har dette fra (s. 233).

¹⁴ Petter Aasen reflekterer over den skolehistoriske og pedagogisk-historiske litteraturen i innledningen til Petter Aasen og Alfred Oftedal Telhaug (red.), *Takten, takten, pass på takten: Studier i den offentlige oppdragelsens historie* (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992). Her hevder han at man «uten reservasjon kan si at innenfor norske skolehistorie har historie ovenfra dominert», i den forstand at «offisielle dokumenter, først og fremst fra statsforvaltningen», har vært disiplinens hovedkilder (s. 13). Således har den skolehistoriske forskningen konsentrert seg om å gi «detaljerte, kronologiske framstillinger av arbeidet i lovkommisjoner, debatten i Stortinget osv.» (s. 14).

¹⁵ Telhaug og Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, 227; Tove Aarsnes Baune, *Den skal tidlig krøkes ... : Skolen i historisk perspektiv* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS, 1995), 137-138.

¹⁶ Statistisk sentralbyrå, *Private grunnskoler, skoleåret 2000/2001: Under 2 prosent i private grunnskoler*. Statistisk sentralbyrå 30.07.2001, <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/privgrs/> (oppført 24.04.2007).

også som «norsk» skole, eller enkelt og greit som «skolen», noe som viser at den ofte betraktes i avgrensning nettopp til «andre lands» skoler og til andre samfunnsinstitusjoner i Norge, snarere enn i avgrensning til private alternativer i norsk skolesektor. Fordi den offentlige skolen i enhver praktisk forstand dermed er «nordmenneskes» skole, synes forbindelsen mellom skole og folk i skolepolitikken å være like innlysende som den mellom folk og storting i den allmenne politikken. Slik det representative Stortinget antas å speile folket og uttrykke dets vilje, angår skolens oppdragelse av nye generasjoner «oss alle». Men like lite som Stortinget faktisk er en avspeilning av det norske folk (i så fall måtte vi alle på Stortinget), er skolepolitikken forestillinger om det norske folk noen ren avbildning av befolkningen i Norge (til det er semantiske og kognitive prosesser altfor reduktive). Ettersom slike forestillinger tvert imot oppstår innenfor en språk- og meningssfære, kan de, samme hvor omforente de måtte være, ikke betraktes som mer eller mindre vellykkede «avspeilninger» av en objektivt eksisterende virkelighet, men snarere som ulike *fortolkninger*, frembragt gjennom komplekse politiske og historiske prosesser.¹⁷ Poenget er dermed at skolepolitikken nødvendigvis må produsere eller støtte seg på bestemte fortolkninger av *det norske fellesskapet*, ettersom den vanskelig kan utformes uten at det ligger en idé til grunn om hva slags fellesskap skolen er en skole for.

Oppgaven anlegger derfor et *identitetsperspektiv* i en nærlesning av de to mønsterplanene. Et spørsmål om hvem og hva det norske fellesskapet er, er jo nettopp et spørsmål om *identitet*. Imidlertid må identitet her forstås på en litt annen måte enn begrepets grunnbetydning forutsetter,¹⁸ ettersom vi for det første snakker om identiteten til *grupper* av mennesker, også kalt *kollektiv* identitet, og for det andre om hvordan slike identiteter er representert i *tekster*. Oppgaven undersøker således hvilke *forestillinger* om enhet og mangfold i det norske fellesskapet som gjør seg gjeldende i mønsterplanene. Med

¹⁷ Jeg støtter meg i dette til epistemologiske oppfatninger innenfor en bredere strukturalistisk/ poststrukturalistisk tradisjon, slik denne er redegjort for blant annet i Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips, *Diskursanalyse som teori og metode*. (Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1999). I denne tradisjonen er det en sentral påstand at språket ikke er noen passiv avspeilning av en allerede eksisterende virkelighet (s. 21), men tvert imot en uadskillelig del av ethvert begrep om «virkelighet». Språket er med andre ord ikke noe rent kommunikasjonsmiddel for våre erfaringer, men selv *konstituerende* for hvilke erfaringer vi gjør oss (s. 18). I et slikt perspektiv vil for eksempel 'samfunnet' ikke kunne forstås som «en objektivt eksisterende størrelse», men som «vores forsøk på at skape entydighet i det sociale», skriver Jørgensen og Phillips (s. 45).

¹⁸ Ordet *identifisere* kommer av det latinske *idem*, som betyr «det samme som», og *-ficere*, som betyr å «gjøre». Det handler dermed om et sammenfall mellom to størrelser, eller om det å gjøre det ene lik det andre. Brukt om personer handler det gjerne om å fastslå hvem noen er, eller om deres jeg-følelse. (*Aschehoug og Gyldendals Store norske ordbok*, Oslo: Kunnskapsforlaget, 1994, s.v. "identifikasjon", "identifisere", "identitet").

enhet sikter jeg her til oppfatninger om hva som karakteristisk for hele det fellesskapet som skolen er en skole for, mens spørsmålet om mangfold mer spesifikt vil tematisere hvordan ulike undergrupper i dette fellesskapet blir representert, i den grad de i det hele tatt blir det. Ved således å betrakte de ulike kollektive identitetene i forhold til hverandre, er tanken å diskutere det jeg vil kalle mønsterplanenes *identitetspolitikk*. I dette ligger det for det første at skolepolitikkenes oppfatninger om det norske fellesskapet nettopp er fortolkninger, og således et spørsmål om bestemte oppfatningers gjennomslag i politikken. For det andre er også mønsterplanene politiske dokumenter i den forstand at de *handler* innenfor en bestemt sosial praksis, nemlig det offentlige grunnskoleverket. Således er måten skolepolitikken disponerer mellom ulike kollektive identiteter på, på ingen måte likegyldig, ettersom den er av betydning for hele den sosialisering som finner sted nettopp i grunnskolen. Imidlertid bør det straks påpekes at oppgaven hverken tematiserer skolen som sosial praksis, eller mønsterplanenes politiske tilblivelse. Snarere er det *sammenligningen* av de to mønsterplanene som identitetspolitiske *forelegg* som er oppgavens anliggende. Slik sett er tanken å undersøke hvordan og i hvilken utstrekning mønsterplanene tematiserer de innvandrede befolkningsgruppene *i sammenheng* med hvordan mønsterplanene oppfatter det norske fellesskapet overhodet. Analysen vil således også kunne gi grunnlag for en uttalelse om hvorvidt det i løpet av 1970- og 1980-tallet har skjedd noen endring i den skolepolitiske forståelsen av forholdet mellom enhet og mangfold i det norske samfunnet.

Den forståelsen av termen «identitetspolitikk» jeg dermed legger opp til, skiller seg noe fra den bruk av begrepet som er innarbeidet særlig i sosialantropologiske studier. Thomas Hylland Eriksen har for eksempel definert identitetspolitikk som «politiske prosjekter som bygger på felles identitet og ikke på abstrakte ideologier som marxismen eller liberalismen»¹⁹. Han vektlegger således et betydningsinnhold med anvendelse nettopp i politiske forhandlingsprosesser, der politisk tilslutning mer bestemmes av hvem du er, enn av hvilke interesser du har. Sosialantropologer har dermed ofte brukt begrepet om mobilisering av ulike subkulturer og deres krav om anerkjennelse og rettigheter, spesielt overfor en majoritetsbefolkning eller en stat.²⁰ Ettersom studieobjektet her vil være

¹⁹ Thomas Hylland Eriksen, «Identitet» (s.34-52), i Thomas Hylland Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (Oslo: Tano Aschehoug, 1997), 47.

²⁰ Ibid., 46.

ferdigforhandlede politiske dokumenter, snarere enn forhandlingsprosessene som førte frem til dem, vil denne sosialantropologiske forståelsen av begrepet ha mindre betydning her.

Før vi beveger oss over til selve analysene, er det nødvendig med en gjennomgang av hvordan temaet skole og innvandring på 1970- og 1980-tallet er behandlet i den historiske og skolehistoriske litteraturen, men også av hva slags samfunnsendring innvandringen representerte. I tillegg vil jeg til slutt i dette kapitlet utdype oppgavens perspektiv med en gjennomgang av hva nasjoner og nasjonalisme er for noe, og hvordan innvandringen kan betraktes i lys av disse fenomenene. Dette for å skape en bedre terminologisk basis for selve analysene. Innledningskapitlet favner således over en ganske omfattende litteratur, som jeg av hensyn til oppgavens rammer nødvendigvis har måttet behandle noe eklektisk. Et annet aspekt er det også at tilfanget av *historisk* litteratur åpenbart begrenses jo nærmere man kommer nåtiden. Riktignok fins det nok av litteratur som uttaler seg i og om historien. Dessverre påkaller denne ofte en historiefaglig behandling, snarere enn å tilby historisk innsikt, og er dermed til liten hjelp i denne sammenheng. Dette gjelder særlig innefor det skolefeltet, der tilfanget av ulike utdanningsvitenskapelig perspektiver er stort, og innenfor innvandringsfeltet, der det heller ikke mangler på meninger om hvordan ting er eller burde være. Imidlertid har jeg av hensyn til de nevnte rammene altså måttet overse litteratur som ikke har et tydelig historisk-deskriptiv prosjekt.

1.2 Skole og innvandring på 1970- og 1980-tallet

Hverken skolepolitikk eller innvandring inntar noen fremtredende plass i allmenne historiske fremstillinger av perioden. Edgeir Benum, som har skrevet epokeportrettet *Overflod og fremtidsfrykt 1970 –*, bind 12 av *Aschehougs Norgeshistorie*,²¹ gir ingen selvstendig behandling av tidens skolepolitikk, men trekker aspekter ved den inn som argumenter for mer overgripende tendenser i tiden. For eksempel ser han endringer i skolelovgivningen på 1970-tallet i lys av en allmenn desentraliseringstendens, og en tendens til å integrere sosiale «utgrupper» i «det vanlige samfunnet», da primært «funksjonshemmede».²² Innvandrere nevnes forøvrig ikke i den sammenheng. Når det gjelder skole og utdanning, er det primært

²¹ Edgeir Benum, *Overflod og fremtidsfrykt 1970 –*, bind 12 i Knut Helle (red.) *Aschehougs Norgeshistorie* (Oslo: Aschehoug & Co. (W.Nygaard), 1998).

²² Benum, *Overflod og fremtidsfrykt*, 42-43.

reformene innenfor de videregående skoler, utviklingen av distriktshøyskoler, satsingen på nye universiteter²³ og «masseutdannelsen»²⁴ som opptar Benum. Noe mer utfyllende er Benums fremstilling av innvandringen. Den nevnes i forbindelse med Fremskrittspartiets politikk på 1980-tallet,²⁵ de stigende boligprisene i samme periode,²⁶ arbeidsledighet,²⁷ lavere oppslutning om statskirken²⁸ og den lave befolkningsveksten.²⁹ I tillegg gir Benum en mer sammenhengende behandling av temaet under overskriftene «De nye innvandrerne kommer», «Innvandrerens vilkår» og «Møtet mellom innvandrer-kulturen og det norske». Her ser han nærmere på demografiske konsekvenser av innvandringen, hvor innvandrere kom fra, hva slags næringer de var sysselsatt i og deres stilling generelt på det norske arbeidsmarkedet.³⁰ Møtet mellom «innvandrer-kulturen og det norske» er beskrevet meget kortfattet ut fra innvandrernes perspektiv, med vekt på deres religiøse mangfold og spenningen mellom egen kulturell identitet og norske skikker og samfunnsliv.

På lignende vis gjør Berge Furre enkelte visitter til innvandringen i sin beskrivelse av «Oljealder og kriseår 1973-1981» og «Marknadens år 1981-1990» i siste bind av Samlagets *Norsk historie*.³¹ Han nevner den i forbindelse med utviklingen av «den sosialdemokratiske orden», som han mener var i «djup krise» på slutten av 1970-tallet.³² Kriser og arbeidsledighet var ikke noe som bare hørte fortiden til, viste det seg, men rammet tusenvis av norske arbeidere også ved inngangen til 1980-tallet. Fremtidsfrykten denne situasjonen avfødte rettet seg snart mot «det framande», mer spesifikt «menneske med framand hudfarge». Dermed ble Norge et samfunn med «innvandringsstopp», skriver Furre.³³ Forøvrig gir også Furre en mer fyldestgjørende behandling av innvandringen et enkelt sted, nemlig i et avsnitt kalt «Samer, kvener og norsk minoritetspolitikk».³⁴ Her forteller han litt om hvor innvandrere kom fra, overgangen fra arbeidsinnvandring til flyktninger, asylsøkere og familiejenforening, og videre om fremmedfiendtlighet og en mer restriktiv

²³ Ibid., 47.

²⁴ Ibid., 166.

²⁵ Ibid., 54.

²⁶ Ibid., 88.

²⁷ Ibid., 173.

²⁸ Ibid., 180.

²⁹ Ibid., 182.

³⁰ Ibid., 186-190.

³¹ Berge Furre, *Norsk historie 1914-2000: Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*, bind 6 i Samlagets *Norsk historie 800-2000* (Oslo: Det Norske Samlaget, 1999).

³² Ibid., 382-384.

³³ Ibid., 384.

³⁴ Ibid., 433-436.

innvandringspolitikk. Furre nevner også morsmålsundervisning som et tiltak for å lette integrasjonen. Han ser ellers innvandringen og utviklingen av et mer «pluralistisk samfunn» i sammenheng med en generell sekularisering og privatisering av religiøsitet.³⁵ Ellers har Furre liten interesse for skolepolitikk: Hverken grunnskole, skole eller skolepolitikk er oppslagsord i registeret.³⁶ Imidlertid viser oppslagsordet «utdanning» til enkelte avsnitt der skole og skolepolitikk er representert. Furre nevner for eksempel at synet på utdanning som «eit middel til sosial og geografisk utjamning, til samfunnsdeltaking og eit rikare liv, intellektuelt og kjenslemessig»,³⁷ var et uttrykk for en ny utdanningspolitikk på 1970-tallet, og for en generelt større politisk bevissthet om kultur og utdanning som statlige ansvarsområder. Utdanningseksplasjon og storsatsning på «skule og utdanning» var således et fremtredende trekk i perioden, selv om det var strid om utdanningens innhold og skolens samfunnsfunksjon, fortsetter han.³⁸ Furre nevner også stikkordsmessig avveiningen mellom produktivitet og personlig vekst som motiver i skolepolitikken, striden om karakterer og vurdering i skolen, og begrepet om livslang læring. Også i forbindelse med avviklingen av fornuksningspolitikken overfor samene, gir Furre skolen en rolle: Samisk rett til morsmålsundervisning ble fastslått, det kom lærebøker på samisk, og det samiske språket skulle styrkes i skolen.³⁹ Furre ser denne utviklingen i sammenheng med «[e]i pluralitetsline» ved inngangen til 1980-tallet: «Det norske samfunnet måtte gje rett og rom for fleire etniske kulturar»⁴⁰.

Forfatterne av *Et lite land i verden*, bind 6 av *Norsk idéhistorie*,⁴¹ viser en noe større interesse for skolepolitikk generelt enn Benum og Furre, selv om interessen kanskje har en hovedvekt på 1990-tallsreformene.⁴² Men 1970- og 1980-tallet blir også nevnt. Eivind Tjønneland, som har skrevet kapittelet «Dannelse og utdanning», trekker for eksempel frem

³⁵ Ibid., 438.

³⁶ Rett nok finnes et oppslag på «skuler, private», men henvisningene faller utenfor den perioden som er interessant i vår sammenheng. Også «skulestell» er et oppslagsord, men viser bare til stikkordsmessig opprømsing av skolen i forbindelse med økt offentlig forbruk på 1970-tallet (s. 327) og kritikken av dette på 1980-tallet (s. 389), der det ikke viser til samme sider som under «utdanning» – se påfølgende beskrivelser i brødteksten.

³⁷ Ibid., 357

³⁸ Ibid., 358.

³⁹ Ibid., 360-361.

⁴⁰ Ibid., 361.

⁴¹ Trond Berg Eriksen, Andreas Hompland og Eivind Tjønneland, *Et lite land i verden*, bind 6 av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.) *Norsk idéhistorie* (Oslo: Aschehoug, 2003).

⁴² Inntrykket bygger mye på at disse emnene får en mer selvstendig behandling i denne boken enn hos Furre og Benum. Valget av en tematisk snarere enn kronologisk kapitellinndeling har nok bidratt positivt i så måte, da fremstillingen er langt mindre stikkordspreget.

hvordan innføringen av den niårige grunnskolen frem mot 1969 bidro til etterkrigstidens utdanningseksplasjon.⁴³ Fordi niårig grunnskole kvalifiserte for opptak direkte til gymnas, vokste antall gymnasiaster enormt. Veksten skyldtes for en stor del at den gymnasforberedende realskolen, som man tidligere hadde kunnet velge etter endt 7-årig folkeskole, mange steder hadde vært en flaskehals, og således ført mange over i yrkesrettet framholdsskole. Nå som disse skoleslagene var fjernet og det var fri bane til gymnaset for enhver med fullført niårig grunnskole, økte også søkningen til landets universiteter, skriver Tjønneland.

Tjønneland interesserer seg også for fagfeidene ved de pedagogiske forskningsmiljøene på 1970-tallet, men uten i særlig grad å se skolepolitikken i lys av de konfliktlinjer han her tegner opp.⁴⁴ Selve innholdet i 1970- og 1980-tallets skolepolitikk blir først behandlet i noen grad som et bakteppe for 1990-tallsreformene,⁴⁵ og da primært med referanse til Alfred Oftedal Telhaug, som vi kommer tilbake til senere. Med Telhaug får etterkrigstidens skolepolitikk og pedagogikk her sin beskrivelse som «utformet med basis i en sosialdemokratisk ideologi», og som sådan som «moderat progressivistisk».⁴⁶ I dette ligger det en motvilje mot bruk av tvang, kontroll og konkurranse som motivasjonsmidler i skolen, og et ønske om å ta utgangspunkt i elevens eget erfaringsgrunnlag, og styrke elevens trygghet og selvrespekt – det vil si en såkalt «barnesentrert» skolepolitisk ideologi. Denne ideologien er ifølge Telhaug også betegnende for *Mønsterplan for grunnskolen* av 1987, skriver Tjønneland.

Innvandringen blir trukket inn i tilknytning til flere emner i *Et lite land i verden*, men får også en selvstendig behandling under overskriften «Fargerikt fellesskap», i kapittelet «Annerledeslandet» av Trond Berg Eriksen. Her ser Eriksen nærmere på tre temaer i norsk innvandringsdebatt, nemlig «nykommernes sosiale og økonomiske situasjon, forholdet mellom innvandrere og innfødte, og så den uunngåelige bekymring: Hvordan skal det gå

⁴³ Ibid., 194.

⁴⁴ Et unntak er det når Tjønneland kommenterer debatten om «det norske kunnskapssynet» i 1989, der blant andre fysikeren og fagdidaktikeren Svein Sjøberg rettet skarp kritikk mot det han oppfattet som en «antiintellektuell og antiakademisk» holdning til vitenskap, teori og refleksjon i Norge, blant annet i skolen. Når skoleverkets forsvarere slo tilbake, blant annet representert ved Norsk Lærerhøgskolelags leder, Svein Volle, slo debatten ifølge Tjønneland an «kjente toner fra positivismestriden» (s. 216). Positivismekritikken hadde også, slik Tjønneland beskriver den, vært sentral i fagpedagogenes generasjonsoppgjør på 1970-tallet (s. 208-211). Skal man dømme etter posisjonene i debatten om «kunnskapens Jantelov» på 1980-tallet, innrømmes den nok også å ha hatt et visst gjennomslag, både i skolen og i lærerutdanningen.

⁴⁵ De følgende karakteristikken av 1970- og 1980-tallets skolepolitikk finnes under overskriften «Reform 94 og Reform 97», 217-222, og utgjør kun en liten del av dette delkapittelet.

⁴⁶ Ibid., 217.

med det norske folk, med norsk identitet, kultur og verdier i møte med stadig flere fremmede?»⁴⁷. Det er de to siste punktene som får mest plass i Eriksens fremstilling.

Eriksen definerer «den nye innvandringen» på begynnelsen av 1970-tallet som forskjellig fra «tidligere tiders innflytting til Norge fordi tyrkere, marokkanere og pakistanere var fra fremmedartede kulturer med en annen religion; og de så annerledes ut»⁴⁸. Videre nevner han behovet i norsk industri som bakgrunn for innvandringen, begrunnelsene for innvandringsstoppen i sosiale og humanitære hensyn overfor innvandrerne som allerede var kommet, og hvordan «stoppen» slett ikke var noen stopp, ettersom grensene stadig var åpne for «eksperter og spesialarbeidere (...) fra hvite og rike land», og strømmen fra andre deler av verden heller ikke stoppet helt opp. Eriksen viser til hvordan det offisielle Norge var preget av en stor velvilje overfor «et mer fargerikt fellesskap», mens gnisningene nok var større i «bedriftskantiner og trappeoppganger». Det var imidlertid først utover på 1980-tallet at denne prinsipielle og ideologiske motsetningen for alvor gjorde seg gjeldende, da elitegrupper og ungdomsmiljøer stod mot «personer fra arbeiderklassen og marginaliserte sosialgrupper» i innvandringsdebatten.⁴⁹ Eriksen hevder at diskursen og meningsdannelsen om innvandrere og innvandring etterhvert ble dominert av disse ytterfløyene, og at debatten dermed ble gjenstand for en *polarisering*. Ethvert synspunkt ble gjort til markør for én av to mulige posisjoner i debatten, nemlig om man var for eller imot innvandringen. Fremskrittspartiet profitterte stort på dette debattklimaet, ettersom partiet målbar en folkelig innvandrings skepsis som de øvrige politiske partiene samlet tok avstand fra. Eriksens medforfatter, Andreas Hompland, som har skrevet om «Fremskrittspopulismen» i kapittelet om «Høyrebølgen», forteller at innvandringen likevel ikke var noen sentral sak for Fremskrittspartiet før i 1987, selv om partiet alltid hadde inntatt en restriktiv holdning til innvandring.⁵⁰

Eriksen bruker ellers mye av plassen på utviklingen etter 1990, men tar i den forbindelse opp et tema av relevans også for tiden frem til 1990: «Når vi ikke vil ha et segregert samfunn, og heller ikke gjestearbeidere på korttidskontrakter som skysses ut og inn etter behov uten å bli en del av det norske velferdssystemet, er målet da *assimilering* eller

⁴⁷ Ibid., 464-465.

⁴⁸ Ibid., 465.

⁴⁹ Ibid., 466.

⁵⁰ Ibid., 352.

*integrering?»*⁵¹. Assimilering går ut på at en minoritet gradvis oppgir sin «selvidentifikasjon med gruppen» og oppløses i majoritetsbefolkningen, skriver Eriksen. Integrasjon, på den annen side, kan bety at minoritetsgrupper tilpasser seg majoriteten og fungerer som medlemmer av storsamfunnet, men uten å oppgi sin kulturelle eller etniske egenart. Med en noe uklar tidsramme hevder Eriksen videre at det har vært en «underliggende hang til assimilering i myndighetenes integreringstiltak» overfor innvandrere.⁵² Som eksempel viser han til bosetningspolitikken, der man har betraktet det som uheldig at «innvandrere med samme bakgrunn 'klumpet seg sammen' i gettolignende bydeler der det bodde få norske». Likeledes gjaldt det i flyktningpolitikken å spre flyktningene så tynt som mulig utover landet.

Et lite land i verden tematiserer dessuten skole og innvandring i sammenheng med hverandre ved én anledning, nemlig under overskriften «Sekularisering og skolen». Her skriver Eriksen om hvordan sekulariseringen av det norske samfunnet ble påskyndet av «den religiøse konkurransen som vokste frem i 1980-årene og 1990-årene»⁵³. Voksende katolske og islamske minoriteter i Norge var ifølge Eriksen med på å bryte opp den nære forbindelsen mellom statskirken og skolen, på samme måte som det større religiøse mangfoldet ble brukt som argument for å redusere statskirkens posisjon generelt. Mens kirkens tradisjonelle plass i skolen ble fremstilt som et overgrep mot minoriteter, ble dermed også forholdet mellom stat og kirke aktualisert i debatten, da den «kristne» staten også var «skoleadministrator».⁵⁴ Eriksen uttaler seg også her generelt om utviklingen på 1980- og 1990-tallet, som en bakgrunn for debatten om innføringen av et konfesjonsfritt kristendom- religion- og livssynsfag i skolen.

Hverken skole eller innvandring kan dermed sies å innta særlig prominente plasser i disse allmenne, historiske fremstillingene, selv om *Et lite land i verden*, med sin interesse for debatter og åndsliv, kanskje utmerker seg med noe mer fyldige beskrivelser av disse emnene enn sine to noe mer realhistoriske motstykker. Denne litteraturen gir likevel et inntrykk av det norske samfunnets møte med den nye innvandringen. Alle tre verker betoner for eksempel den kulturelle spenningen mellom «det norske» og innvandrerne. Mens Benum

⁵¹ Ibid., 468.

⁵² Ibid., 469.

⁵³ Ibid., 245.

⁵⁴ Ibid., 246.

primært betrakter denne spenningen fra innvandrerens ståsted, betoner både Furre og Eriksen innvandrerens kultur og religion som fremmedelementer i en norsk sammenheng. Særlig synes disse forfatterne å vektlegge betydningen av det økende religiøse mangfoldet som innvandringen bragte med seg: Furre snakker om pluralisme, sekularisering av offentligheten og privatisering av religiøsitet, mens Eriksen på lignende vis betrakter det religiøse mangfoldet som en kile i den tradisjonelle enheten mellom kirke og skole, kirke og stat. Slik dannes et bilde av innvandringen som noe som bryter opp en tidligere norsk, religiøs ensartethet. I dette ligger det også, som Eriksen påpeker, en bekymring for hvordan det skal gå med det egenartede norske, representert ved identitet, verdier, kultur osv. Mens Furre karakteriserer politikken overfor ulike minoritetsgrupper på 1970- og 1980-tallet som en «pluralitetsline», altså som en imøtekommenhet overfor det større kulturelle eller *etniske* mangfoldet, trekker Eriksen frem to motstridende tendenser. På den ene siden beskriver han en offentlig velvilje overfor det «fargerike fellesskap» i kontrast til en folkelig skepsis, og på den andre siden hevder han at de offentlige integreringsbestrebelsene har hatt en underliggende hang til *assimilering*, altså det å gjøre innvandrerne *likere* den norske majoritetsbefolkningen.

Vi noterer oss dermed at bildet av en innvandringsvennlig stat ikke nødvendigvis er helt entydig, og at det særlig var i spørsmål knyttet til religion, verdier og kultur at innvandringen utfordret den norske ensartetheten – eller i det minste *forestillingen* om en sådan. For skolens vedkommende gjaldt denne utfordringen i hovedsak religion, selv om vi også så at morsmålsundervisningen for minoritetene ble betraktet som et middel for å lette integrasjonen. Når vi nå beveger oss videre til den skolehistoriske litteraturen, kan vi med andre ord vente å finne en utdypelse av disse momentene.

Skolehistorie

Jeg vil her først og fremst undersøke i hvilken grad den skolehistoriske litteraturen behandler innvandringen på 1970- og 1980-tallet, og om den eventuelt kan gi flere holdepunkter når det gjelder oppfattelsen av innvandrerne som en kile i forholdet mellom kirken og skolen. Ettersom nettopp de religiøse motsetningene ble vektlagt i den allmennhistoriske litteraturen, burde man altså anta at dette blir en grundigere behandling til del i denne spesialgrenen av norsk historieskrivning. Det samme gjelder dessuten morsmålsundervisningen for språklige minoriteter.

Alfred Oftedal Telhaug

Alfred Oftedal Telhaug, som står bak det mest omfattende forfatterskapet om nyere, norsk skolehistorie, vier kun ett delkapittel til temaet «Økt likestilling for etniske minoriteter» i det som kan betraktes som hans hovedverk, *Norsk skoleutvikling etter 1945* – revidert hele tre ganger fra 1981 til 1994.⁵⁵ Over halvannen side er det imidlertid samene det i hovedsak handler om. Telhaug skriver at samene særlig kom i søkelyset fra begynnelsen av 1960-tallet, etter at den såkalte «Samekomiteen» avga sin innstilling i 1959. Den tidligere «fornorskningslinja» overfor samene ble nå «definitivt oppgitt». Nå gjaldt å gi samene anledning til å ta vare på sitt språk og sine særpregede kulturtrekk, skriver Telhaug. Imidlertid var det først utover 1970-tallet at tanken om en egen samisk opplæring fikk særlig oppslutning, mye på bakgrunn av at man nå i stadig sterkere grad anså samene som «en egen folkegruppe med sin egen historie og kulturarv».⁵⁶ «Fremmedarbeiderne og deres barn» nevnes av Telhaug kun innledningsvis til delkapittelet, der han konstaterer at denne gruppen først for alvor tiltrakk seg oppmerksomhet i siste halvdel av 1970-årene. Da kom kommunale myndigheter på banen, mens de sentrale myndighetene støttet de lokale tiltakene gjennom forsøk og økonomiske bevilgninger. Heller ikke i sin analyse av selve mønsterplanen av 1987 og prosessene som førte frem til den,⁵⁷ nevner Telhaug innvandringen.

Telhaug har også et par bøker som primært tematiserer 1980-tallet. Det dreier seg om titlene *Norsk og internasjonal skoleutvikling* og *Skolen som motkultur*.⁵⁸ Mens førstnevnte tar utgangspunkt i en internasjonal «restaurativ» utdanningspolitikk, som periodens norske utdanningspolitikk betraktes i lys av, ser den andre skolens og lærerens oppgaver i et «sosio-historisk perspektiv». Ingen av bøkene tematiserer innvandringen som samfunnsendring, noe som kanskje er mindre påfallende i *Norsk og internasjonal skoleutvikling* enn i *Skolen som motkultur*. Den første boken handler nemlig om hvordan internasjonale ideer virker inn på norsk skolepolitikk, og har således et ganske topptungt og teoretisk perspektiv på skoleutviklingen. Den andre boken beskriver derimot skoleutviklingen i sammenheng med samfunnsutviklingen generelt, med særlig vekt nettopp på «sosialiseringsvilkår og

⁵⁵ Alfred Oftedal Telhaug, *Norsk skoleutvikling etter 1945. Utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*, 4. utgave (Oslo: Didakta Norsk Forlag, 1994), 313-314.

⁵⁶ Ibid., 313.

⁵⁷ Ibid., 383-405.

⁵⁸ Alfred Oftedal Telhaug, *Norsk og internasjonal skoleutvikling: Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse* (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1992); *Skolen som motkultur: Didaktikk i sosio-historisk perspektiv* (Oslo: Cappelen 1990).

verdibevissthet», og på hvordan «[d]agens barn vokser opp i et samfunn som på mange måter har lite til felles med 1940- og 1950-årenes samfunn». ⁵⁹ At ikke innvandringen er nevnt i denne sammenheng, er dermed ganske påfallende. Ikke minst fordi Telhaug ved en anledning ser «norsk» sosialisering i kontrast til sosialisering i andre land, som Italia og Afrika, ⁶⁰ tilsynelatende uten å være oppmerksom på at disse forskjellene på det tidspunkt han skriver, ⁶¹ også gjorde seg gjeldende i Norge. Når det gjelder endringer av norske oppdragelsesidealer i 1970- og 1980-årene, ser Telhaug også disse primært i lys av forklaringer som generasjonsmotsetninger, velstandsøkningen, sekularisering og avvikling av «den borgerlige moralbasis», større vekt på selvutfoldelses- og lystverdier osv. ⁶² Boken fører ellers en analyse av *Revidert mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave 1985*, som med hensyn til hovedpunktene er identisk med analysen nevnt ovenfor i *Norsk skoleutvikling etter 1945*. ⁶³ I forbindelse med en konstatering av at revisjonen «fra først til sist» ble «begrunnet med at grunnskolens verdiformidling og dens holdningsskapende arbeid» måtte «styrkes», nevner imidlertid Telhaug «pluralisme» som én av «normforvirringens» årsaker. ⁶⁴ Han utdyper imidlertid ikke poenget, men nevner at man i revisjonsdokumentet går inn for tre fagplaner for religions- og livssynsopplæring, nemlig kristendomskunnskap, livssynskunnskap «og så en rammeplan for annen religions- og livssynskunnskap». ⁶⁵ Foreldreretten gis altså forrang, kommenterer Telhaug – men uten å trekke inn at religionsmangfoldet i Norge har økt. Når han senere i boken ser på begrunnelsene som fra ulikt hold ble ført i marken for en sterkere vektleggelse av norm- og verdiformidling i skolen, blir det igjen snakk om «verdipluralisme og normforvirring». ⁶⁶ Men hverken her, eller i en drøftelse av «hvilke verdier og normer skolen så skal engasjere seg for», kommenterer Telhaug de nye befolkningsgruppene. ⁶⁷

Går vi videre til *Grunnskolen som nasjonsbygger*, som Telhaug har skrevet sammen med tidligere skoledirektør i Nord-Trøndelag fylke, Odd Asbjørn Mediås, ⁶⁸ finner vi

⁵⁹ Telhaug, *Skolen som motkultur*, 12.

⁶⁰ Ibid., 18-20.

⁶¹ Boken ble første gang utgitt i 1987, mens jeg her forholder meg til 2. utgave fra 1990.

⁶² Ibid., 34-38.

⁶³ Ibid., 76-91.

⁶⁴ Ibid., 82.

⁶⁵ Ibid., 84.

⁶⁶ Ibid., 112.

⁶⁷ Ibid., 115-118.

⁶⁸ Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme* (Oslo: Abstrakt Forlag as, 2003).

imidlertid nye beskrivelser av minoritetene. I bokens portrett av epoken 1965-1986, er «nyradikalismen» det sentrale stikkordet. Som et oppgjør med Gerhardsen-epokens begeistring for fremskritt og utvikling, økonomisk vekst, produksjon og effektivitet, understreket nyradikalismen betydningen av vern og bevaring, bevisstgjøring og refleksjon, myke verdier, økologi og naturvern.⁶⁹ Nyradikalismen ivret også for de små enheter, grendesamfunnet og delkulturene, og kritiserte den foregående epoken for sentralisering, spesialisering og byråkratisering.⁷⁰ Den gjenreiste klassebegrepet, og ivret for å skape likhet der den så undertrykkelse – og det gjorde den nesten overalt. Nyradikalismen kjempet med andre ord for *mangfoldet*: «Med sin vilje til å anerkjenne subkulturene og gi dem rett til å verne om seg selv, vendte nyradikalismen mer eller mindre ryggen til det *monokulturelle* norske samfunnet til fordel for et *flerkulturelt* samfunn», skriver Telhaug og Mediås.⁷¹ Tanken var at likhet nå skulle bety «likeverd», og at likhetsprinsippet anvendt om ulike befolkningsgrupper nå betød at de forskjellige gruppene skulle ha «mulighet for å bevare sin identitet». Dermed bragte nyradikalismen likestillingen av «*etniske minoriteter* et lang skritt fremover», hevder forfatterne.⁷² Men nøyaktig hva dette lange skrittet fremover innebar i skolepolitikken, later ikke forfatterne til å bry seg særlig om. Fremstillingen lener seg nemlig tungt på Telhaugs kapittel om samme tema i *Norsk skoleutvikling etter 1945*, og vier således mest plass til samene, som heller ikke beskrives med nye momenter. Når det gjelder «fremmedarbeiderne og deres barn», nøyer forfatterne seg med et kort avsnitt avslutningsvis. Her er riktignok noen nye momenter kommet til: Foruten en rask gjennomgang av terminologien (fremmedarbeidere, innvandrere, språklige minoriteter), heter det nemlig nå at nyradikalismens skolepolitikk bragte likestilling til disse gruppene ved å tilby *morsmålsundervisning*: «Sikre kunnskaper i dette språket [morsmålet] ble ikke bare betraktet som en viktig faktor for tilegnelsen av andre språk og dermed også det norske språket, men også for utviklingen på det intellektuelle og følelsesmessige området»,⁷³ skriver forfatterne.

Først i en annen sammenheng kommer forfatterne inn på religions- og livssynsområdet, som i *Grunnskolen som nasjonsbygger* riktignok får en litt annen beskrivelse enn for eksempel i *Skolen som motkultur*. Nyradikalismens sympati for

⁶⁹ Ibid., 207.

⁷⁰ Ibid., 208-209.

⁷¹ Ibid., 211.

⁷² Ibid., 232.

⁷³ Ibid., 233.

delkulturene rettet seg nemlig også mot en «økende livssynspluralisme», skriver forfatterne.⁷⁴ De viser først til hvordan skoleloven av 1969 avviklet ordningen med at kristendomsfaget i skolen skulle fungere som kirkens dåpsopplæring, og fjernet kravet om at bare medlemmer av statskirken kunne undervise i faget. M74 innførte dessuten faget Livssynsorientering, som både skulle fungere som alternativ til kristendomsfaget, og som vanlig valgfagstilbud. Man innførte dermed «en kulturell og organisatorisk differensiering som norsk skole ikke hadde kjent tidligere», skriver forfatterne. Og her kommer den avgjørende forskjellen fra Telhaugs tidligere fremstillinger:

Tok denne differensieringen [i M74] sikte på å imøtekomme sekulariseringen og livssynsmangfoldet blant den norske befolkningen, så skjedde det med *Mønsterplan for grunnskolen* som forelå i 1987, en ytterligere utdifferensiering som hadde andre grupper for øye. Den nye mønsterplanen innførte som en tredje mulighet faget Annen religions- og livssynsundervisning, og dette skjedde først og fremst [sic] for å imøtekomme de behov som innvandringen fra ikke-europeiske land hadde ført med seg.⁷⁵

Her beskrives altså innvandringen som et motiv for et nytt fag i skolen, noe som i høyden har vært antydnet i Telhaugs bøker ovenfor, med antydninger til «pluralisme» osv. Når det gjelder begrunnelsen for denne «ytterligere utdifferensieringen», forekommer det ingen referanser til andre verker, så vi får anta at forfatterne her uttaler seg på grunnlag av mønsterplanen fra 1987. Forfatterne utvikler imidlertid ikke temaet om nyradikalismens syn på innvandringen videre i denne omgang, og går heller ikke inn i en nærmere lesning av mønsterplanens religion- og livssynsplaner.

Beveger vis oss videre til neste epoke, som har fått betegnelsen «Den nye liberalismens tiår», finner vi imidlertid to avsnitt om «Det flerkulturelle samfunnet».⁷⁶ Avsnittet hører riktignok hjemme i en beskrivelse av internasjonale tendenser i tiden, når det konstateres at statens paternalistiske stilling ble «utfordret som en konsekvens av at mange land fram gjennom 1980- og 1990-årene opplevde en innvandring av tidligere ukjente dimensjoner». Forfatterne knytter ikke denne beskrivelsen an til utviklingen i Norge, men benytter anledningen til å reise en rekke generelle spørsmål om forholdet mellom nasjon, stat, skole og innvandrere. Temaet følges til en viss grad opp i den påfølgende diskusjonen av internasjonal utdanningstenkning, men har tydeligvis tapt mye av sin interesse når kapittelet omsider begynner å omhandle det norske 1980-tall. Kun som bakgrunn for

⁷⁴ Ibid., 227.

⁷⁵ Ibid.

«forandringer i folks mentalitet» i retning av «individualisering», frigjøring fra «tradisjoner og konvensjoner», sekularisering og krav om «valgfrihet», motiver vi kjenner igjen fra *Skolen som motkultur*, trekkes det norske samfunnets forvandling fra et «monokulturelt, eller ytterst kulturhomogent samfunn, til et multikulturelt samfunn», inn.⁷⁷ Her nevnes endog «innvandrerbefolkningens andel av folkemengden», riktignok på bakgrunn av tall fra år 2000, men med referanse til «de siste tiårene før årtusenskiftet». Men når temaet til slutt plukkes opp i en behandling av religions- og livssynsfagene i M87 som bakgrunn for KRL-faget i L97, er det likevel uten å føye nye innsikter til de foregående.⁷⁸ Forfatterne nøyer seg med å konstatere at innvandringen «har (...) vært med på å skape et tidligere ukjent flerkulturelt samfunn».

Telhaug oppsummert

Ser man dette utvalget av Telhaugs bøker under ett, er det altså et påfallende trekk at Telhaug først med *Grunnskolen som nasjonsbygger* eksplisitt tematiserer innvandringen som en relevant kontekst for M87. Særlig er dette påfallende fordi *Skolen som motkultur*, som også inneholder en analyse av M87, har et «sosio-historisk» prosjekt der man skulle forvente at innvandringen ble behandlet som ett av flere trekk ved samfunnsutviklingen. Ikke minst fordi boken snakker så mye om verdiformidling, pluralisme og normforvirring, er det nesten så man skulle tro at temaet bevisst er utelatt. Boken nevner rett nok det økte antall av fagplaner innenfor religion- og livssynsfagene, men snakker i den forbindelse bare om «pluralisme». Det er altså først med *Norsk skoleutvikling etter 1945* fra 1994 at Telhaug nevner «fremmedarbeiderne», men da bare forbigående.

Om det er selve prosjektet å skulle undersøke grunnskoleinstitusjonens rolle som nasjonsbygger, medforfatter Mediås' innflytelse eller bare det faktum at man i 2003 vanskelig kan skrive en skolehistorie som fullstendig utelater innvandringen som kontekst, skal være usagt, men med *Grunnskolen som nasjonsbygger* synes iallefall Telhaug å ha en større interesse for de samfunnsendringer som innvandringen representerer, enn han hadde tidligere. Imidlertid må behandlingen av den skolepolitiske fortolkningen av disse endringene sies å være særdeles stikkordsmessig. Telhaug og Mediås kommenterer

⁷⁶ Ibid., 282.

⁷⁷ Ibid., 301-302.

⁷⁸ Ibid., 343.

utviklingen, snarere enn å analysere den. De nevner fremveksten av det multikulturelle samfunnet, nyradikalismens omfavnelse av delkulturene og det større religiøse og kulturelle mangfoldet, men uten å egentlig drøfte denne utviklingens betydning i skolepolitikken. Ekstra påfallende er dette naturligvis i en bok som handler om nasjonsbygging. Dette perspektiv burde nettopp innby til et problematisering av noen av de spørsmålene som Eriksen reiste ovenfor, om religionens plass i skolen, egenarten i den norske kultur, og innvandringen som en kile i tanken om den nasjonale homogenitet.

Når det gjelder momenter som det kan være interessant å ta med seg videre, bør «utdifferensieringen» av faget Livssynsorientering allerede i M74, nevnes. Mens Eriksen syntes å forutsette at en innskrenkning av kirkens innflytelse i skolen var noe nytt frem mot 1990-tallet, fremkommer det hos Telhaug at dette var en tendens allerede på 1960-tallet, ettersom grunnskoleloven av 1969 slo fast at skolens kristendomsundervisning ikke skulle fungere som kirkens dåpsopplæring. Videre er det interessant å merke seg, som også Furre var inne på, at en stigende bevissthet om samenes rettigheter i skolen, synes å ha gått foran erkjennelsen av andre etniske minoriteters rettigheter, for eksempel til morsmålsundervisning. Som vi skal se, er dette også et moment som flere slutter seg til.

Den øvrige skolehistorie litteraturen

Mens Torstein Harbo⁷⁹ og Rolf Grankvist overhodet ikke tematiserer innvandringen i sine fremstillinger av 1970- og 1980-tallets skolepolitikk, og Tønnessen⁸⁰ og Engelsen kun har enkelte referanser til den, går Tove Aarsnes Baune mer i dybden av dette temaet. Hennes bok, *Den skal tidlig krøkes ...*, bebuder da også å anlegge idéhistoriske såvel som sosiologiske perspektiver, i sin kortfattede fremstilling av skolehistorien fra middelalderen og frem til 1990.⁸¹ Aller først trekker Baune «vårt flerkulturelle samfunn» inn i sitt epokeportrett av 1970- og 1980-tallet, idet hun påpeker en generell «dualisme» i holdningene til det kulturelle mangfoldet i perioden: «Det [flerkulturelle samfunn] kunne oppleves som et 'fargerikt fellesskap' eller som en trussel mot vår tradisjonelle religion og

⁷⁹ Torstein Harbo, *Norsk skole i europeisk perspektiv: Takt eller utakt 1945-1997*, bind 1 (Oslo: Tano Aschehoug AS, 1997).

⁸⁰ Liv Kari Bondevik Tønnessen, *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. (Bergen: Fagbokforlaget, 2004).

⁸¹ Tove Aarsnes Baune, *Den skal tidlig krøkes ... : Skolen i historisk perspektiv*, (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS, 1995), 9.

kulturelle egenart», skriver hun.⁸² Temaet behandles som et eget delkapittel under overskriften «Like muligheter for språklige minoriteter?»⁸³. Baune tematiserer, i likhet med Telhaug, fornorskningspolitikken overfor samene, men går mer i dybden:

«Fornorskningspolitikken var basert på et bevisst ønske om å skape en sterk og homogen norsk nasjon, men også på overbevisningen om at dette var til det beste for samene selv».⁸⁴ Assimilering ble nemlig betraktet som en vei til samfunnsgodene for samene, slik at de stilte på lik linje med alle andre. Baune hevder at denne tankegangen var rådende også da «nye innvandrergupper begynte å komme til Norge»: «Målet var å innlemme dem i det norske samfunnet så snart som mulig, og skolen var et tjenlig middel til dette. At innvandrerbarna skulle ha rett til opplæring på eget morsmål, var det få som tenkte på». Denne holdningen endret seg imidlertid i løpet av 1970-årene, skriver Baune. Nå skulle både hjemlige og innvandrede minoriteter selv velge grad av tilpasning til det norske samfunnet, og gis anledning til å bevare eget språk, egen kultur og egen religion. En av årsakene til denne endrede holdningen, sier Baune, var at assimilasjonslinjen heller ikke hadde vist seg særlig hensiktsmessig: «Mange tospråklige barn opplevde derimot å mislykkes i den norske skolen». Baune hevder at utviklingen henimot en «pluralismepolitikk» ble tydeligere i løpet av 1980-tallet, og at M87 viser dette på skolepolitikken område. Hun viser til at språklige minoritetsgrupper er synliggjort på en ganske annen måte enn i tidligere læreplaner, og at kunnskaps- og kulturformidlingen her hevdes å skulle gå begge veier i forholdet mellom majoritet og minoriteter. M87 foreskriver videre «funksjonell tospråklighet» for minoritets elever, men også en undervisning «som gjør det mulig for dem å opprettholde og styrke sin kulturtilhørighet og identitet, samtidig som de tilegner seg majoritetens viten og handlingsmuligheter», skriver Baune.⁸⁵

Skolehistorien oppsummert

Som det fremgår av denne gjennomgangen, finnes det i denne litteraturen altså ingen inngående analyser av hvordan innvandringen ble oppfattet og håndtert i 1970- og 1980-tallets skolepolitikk. Imidlertid er det mye som tyder på at innvandringen *har* spilt en rolle, ikke minst i utviklingen av M87. Både den allmennhistoriske litteraturen og den

⁸² Ibid., 119.

⁸³ Ibid., 136-139.

⁸⁴ Ibid., 137.

skolehistoriske litteraturen vektlegger religion som et vesentlig tema i forholdet mellom det norske samfunnet og de nye innvandrerne. I denne sammenheng er det, som nevnt, interessant å merke seg at allerede M74 uttrykker en tendens som Trond Berg Eriksen først knytter til 1980- og 1990-tallet. Men det er altså først og fremst med faget Annen religion- og livssynsundervisning i M87 at innvandringen eksplisitt knyttes til denne utviklingen innenfor skolen.

Når det gjelder skolens forhold til minoriteter i det norske samfunnet generelt, gir også Baune grunnlag for en antagelse om at samene på mange måter banet vei for andre etniske minoriteters rettigheter i skolen, eller i det minste spiller en rolle i historien om forståelsen av majoritet- og minoritetsbefolkninger i norsk skolepolitikk. Som både Telhaug og Baune poengterer, ble fornorskningsslinja overfor samene oppgitt allerede i 1950-årene. Imidlertid erkjenner begge at det først var utover på 1970-tallet at samene begynte å bli tatt på alvor som et eget folk også i skolepolitikken, parallelt med at skolen begynte å gjøre seg erfaringer også med barn av de nye innvandrerne – som i M87, i likhet med samene, også fikk morsmålsundervisning. Mens Telhaug omtaler denne utviklingen som en imøtekommenhet overfor det større mangfoldet i samfunnet, snakker Baune om en «pluralitetspolitikk». Men ettersom ingen av dem drøfter disse trekkene i sammenheng med mønsterplanene som helhet, fremstår disse uttalelsene mer som lettvinte karakteristikk, enn som egentlige analyser av forholdet mellom det norske samfunnet og minoritetene i skolepolitikken. Her er det med andre ord rom for en mer inngående behandling, der forestillinger både om det norske fellesskapet som sådan, og om minoritetene, behandles parallelt som del av den samme utviklingen.

Den allmennhistoriske og skolehistoriske litteraturen gir således holdepunkter for at en slik analyse bør omfatte etniske minoriteter overhodet, i tillegg til en undersøkelse av utviklingen innenfor religion- og livssynsfagene, som synes å være et interessant brennpunkt særlig for forholdet mellom det norske samfunnet og de nye minoritetene. Imidlertid har denne litteraturen ikke gitt noe særlig godt innblikk i hva den nye innvandringen egentlig var. Vi går derfor videre med en gjennomgang av innvandringen på 1970- og 1980-tallet.

⁸⁵ Ibid., 138.

1.3 Innvandringshistorie

Den innvandringshistoriske litteraturen er en forholdsvis ny disiplin innenfor historiefaget, og av den årsak ikke spesielt rikholdig. Til gjengjeld inneholder den et meget omfattende verk, som jeg i hovedsak vil støtte meg til i den følgende fremstillingen. Vi snakker da om tredje bind av *Norsk innvandringshistorie*, redigert av Knut Kjeldstadli, og skrevet av Hallvard Tjelmeland og Grete Brochmann.⁸⁶ Denne fremstillingen gir først og fremst et godt bilde av utviklingen av en norsk innvandringspolitikk, men gir også et inntrykk av møtet mellom innvandrerne og det norske. Aller først vil jeg imidlertid se nærmere på grunnlaget for betegnelsen «den nye innvandringen».

En «ny» innvandring

«Den nye innvandringen» er en term med forholdsvis liten fartstid. Et søk i noen av de største avisene gir ingen treff tidligere enn 1998.⁸⁷ Til gjengjeld er betegnelsen de senere årene blitt brukt blant politikere, i forvaltningen, hos akademikere og til en viss grad også blant journalister og i debattspaltene.⁸⁸ Før vi går nærmere inn på det fenomenet denne merkelappen er ment å fange inn, vil jeg derfor først kort diskutere termens berettigelse.

I sammenhenger der begrepsdefinisjon betraktes som en dyd, presiseres termen som oftest som «innvandringen fra Asia, Afrika og Latin-Amerika (...) fra slutten av 1960-tallet»,⁸⁹ og «innvandringen fra ikke-OECD-land som startet fra 1960-70-tallet»,⁹⁰ ikke ulikt måten Eriksen definerte termen ovenfor. Selv om definisjoner som disse inneholder tidsreferanser, er tidsavgrensningen mer en tilleggsopplysning enn en nødvendig del av selve definisjonen. I grunnen er den et resultat av hvordan fenomenet avgrenses kvalitativt i definisjonenes første ledd: «Den nye innvandringen» viser ikke enkelt og greit til den *nyligste* innvandringen, men til en kvalitativ distinksjon mellom ulike *grupper* av

⁸⁶ Hallvard Tjelmeland og Grete Brochmann, *I globaliseringens tid 1940–2000*, bind 3 i Knut Kjeldstadli (red.) *Norsk innvandringshistorie* (Oslo: Pax Forlag A/S, 2003).

⁸⁷ Atekst: Alle medier, alle datoer, fritekst «Den nye innvandringen», foretatt 14.06.2006. Søket ga 19 treff. Blant disse finnes riktignok også et treff fra 1996, som på bakgrunn av sitt tema (import av villsvin) må betraktes som irrelevant i denne sammenheng.

⁸⁸ «Den nye innvandringen» gir pr. 14.05.2007 126 treff på norske nettpublikasjoner via søkemotoren www.google.no. Et raskt overblikk på treffene gir inntrykk av at termen er hyppigst i bruk i akademiske sammenhenger. Selv om den således må sies å ha en relativt begrenset utbredelse, er det likevel verdt å merke seg at den er tatt i bruk nettopp hos de mest bevisste språkbrukerne, og – som fremgår av definisjonene i neste avsnitt – hos forskere som nettopp har innvandring som sitt forskningsfelt.

⁸⁹ Marianne Gullestad, «Myten om homogenitet», *Aftenposten Morgen* 15.10.1998, 22.

⁹⁰ Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink og Jon Rogstad (red.), *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*, del av Makt- og demokratiutredningen 1998-2003 (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2002) 12.

innvandrere. Fenomenet avgrenses heller ikke oppad i tid i disse definisjonene. Det er med andre ord *avreisested* snarere enn innreisetidspunkt som avgjør hvorvidt en innvandrер faller inn under fenomenet «den nye innvandringen». Termen legger slik sett opp til en forståelse om at ulike avreisesteder gir forskjellige typer av innvandring, og at migrasjon fra så forskjellige kontinenter som Asia, Afrika og Latin-Amerika lar seg fange opp som et mer eller mindre enhetlig fenomen. I en del henseender er dette sikkert også tilfelle, selv om termen dermed opplagt innbyr til en del utilbørlige generaliseringer.

Det største problemet med termen er at den dikotomisk forutsetter eksistensen av en «gammel» innvandring, som den på vesentlige punkter kan adskilles fra. Motsetningen ny/gammel kan fort komme til å strukturere vår forståelse av innvandring på den måten at alt vi oppfatter at den «nye» innvandringen er, det forutsettes den «gamle» ikke å ha vært. Eller omvendt. Knut Kjeldstadli har grepet tak i den utbredte forestilling at tidligere tiders innvandringen var helt annerledes enn innvandringen idag.⁹¹ Når dagens «nye» innvandrere fremstilles som fremmedartede og mer til last enn til nytte for samfunnet, får man lett inntrykk av at innvandrere *før* den nye innvandringen, i kontrast, var nyttigere for landet, og kulturelt og religiøst sett mer beslektet med nordmenn. Kjeldstadli viser at det i innvandringshistorien finnes nok av eksempler på norsk skepsis overfor utlendinger, ikke bare mot jøder og den asiatiske «gule fare», men også mot finner og katolikker – ja, endog overfor svensker. Imidlertid har det parallelt med skepsis og fremmedfrykt levd nysgjerrighet, humanitet og solidaritet, hevder Kjeldstadli. Bildet er på ingen måte entydig. Derfor bør man også være klar over at kulturell nærhet eller avstand ikke er noen objektiv størrelse som kan måles med «et slags kulturmeterbånd»: «Det avgjørende er hvordan ulikheter oppfattes og den betydning de blir tilskrevet», konkluderer han.

På lignende vis har Marianne Gullestad ved flere anledninger imøtegått det hun kaller en utbredt og seiglivet forestilling om at Norge, inntil den nye innvandringen, var et homogent og ensartet samfunn.⁹² Denne forestillingen om et tydelig *før* og *etter* innvandringen, som forøvrig kan sies å sammenfalle med ny/gammel-dikotomiens måte å strukturere historien på, representerer ifølge Gullestad en *myte*, i Claude Lévi-Strauss'

⁹¹ Knut Kjeldstadli, «Avslutning: 1000 år innvandring», i Tjelmeland og Brochmann *I globaliseringens tid*, 391-408; Knut Kjeldstadli «Å vandre er å forandre. Innvandringsens historie i Norge», *Klassekampen* 14.06.2004 (Atekst 14.06.2006, sidetall ikke oppgitt).

⁹² Gullestad, «Myten om homogenitet».

klassiske forstand: Selv om den etniske og religiøse pluralismen i Norge har vært adskillig mindre enn i land som immigrasjonslandet USA, tildekker denne myten en rekke eksempler på kulturelt mangfold i norsk historie. Gullestad peker blant annet på den multietniske situasjonen i Nord-Norge (samer, kvener og etniske nordmenn), på norske jøder, sigøynere og tatere, og dessuten på de adskillige regionale og klassemessige variasjoner som finnes også innenfor den etnisk norske befolkningen. Myten om et opprinnelig ensartet Norge – og om en tidligere friksjonsfri innvandring, kunne vi tilføye – forhindrer integreringen av nye grupper i samfunnet, ettersom disse gruppene da blir å regne som forstyrrelser av en opprinnelig nasjonal orden, sier Gullestad. En slik mytedannelse naturaliserer det homogene samfunn og en innvandring som ikke forandrer. I samme grad som denne myten aksepteres, vil også «dagens flerkulturelle samfunn» fremstå som nytt og unaturlig, og innvandringen som en destabiliserende inngripen i en normaltilstand.

Skal vi tro antropologen Fredrik Barth, er myten om det ensartede Norge imidlertid ikke helt uten grunnlag – i hvertfall ikke for generasjonene som vokste opp etter den andre verdenskrig:

Den relative homogenitet som preget Norge i 1950 – etter hundre år med felles folkeskole, liten innvandring i den foregående generasjon, med den samiske befolkning konsentrert i utkanten i nord, og etter at den jødiske befolkningen, omstreifere og sigøynere var blitt voldelig redusert under krigen – (...) var en situasjon som faktisk ikke har vært typisk for Norge gjennom historien, og som er ganske spesiell i komparativt perspektiv. Men fordi dette synes å stemme så nær overens med nasjons-ideen – som ligger som den grunnleggende idé bak nyere europeiske statsdannelser – og fordi den er nedfelt i de fleste nordmenns barndomserindringer, lever den stadig i norsk bevissthet som modellen for det normale og forventete. Lengselen tilbake til en så spesiell situasjon, og troen [på] at samtidens større mangfold av kulturforskjeller og minoriteter er en urimelig og uvanlig belastning på vårt samfunn, gir et dårlig utgangspunkt til å forstå vår verden og vår virkelighet.⁹³

Den kulturelle ballasten – i Barths terminologi vil det si *kunnskapen* og *erfaringen*⁹⁴ – til dem som vokste opp på 1950-tallet, kan med andre ord forklare at forestillingen om et opprinnelig ensartet Norge er såpass seiglivet og utbredt som Gullestad vil ha det til: For disse generasjonene var ensartetheten mye av en opplevd realitet, og ikke bare et ideologisk postulat. At den dermed også skulle representere en slags norsk naturtilstand, slik det kanskje forutsettes i den nasjonale mytologiens logikk, avviser imidlertid både Barth og Gullestad. Dette er også noe av det vi skal se nærmere på senere i kapittelet.

⁹³ Fredrik Barth, «Refleksjoner over kultur og kulturmangfold» i Per Bakke og Per Saugstad (red.), *Innvandring: Fakta og problemer* (Oslo, Ad Notam Gyldendal A/S, 1993), 57.

⁹⁴ Tjelmeland og Brochmann, *I globaliserings tid*, 203

Når jeg mener en betegnelse som «den nye innvandringen», til tross for innvendinger av typen ovenfor, kan forsvares, skyldes det blant annet at innvandringen det siktes til faktisk ble opplevd som «ny», og at den i sine konsekvenser dermed også bragte mye nytt med seg – ikke minst gjennom utviklingen av en norsk innvandringspolitikk. To statistiske forhold gir dessuten grunnlag for en beskrivelse av den sene etterkrigstid som et nytt blad i norsk innvandringshistorie: Det ene er at det totale antall innvandrere i Norge, etter flere tiår å ha vært synkende, fra omlag 1950 av begynte å stige igjen – først ganske forsiktig, og utover 1970- og 1980-tallet mer markant.⁹⁵ Det andre trekket var en endring i innvandrerbefolkningens sammensetning med hensyn til opprinnelsesland.

Ved inngangen til det tyvende århundre kom de fleste innvandrere i Norge fra et annet nordisk land. Det var også innenfor denne gruppen at reduksjonen var størst frem mot 1950. Når tendensen de påfølgende tiår snudde til en vekst i innvandrerbefolkningen, var det imidlertid i liten grad som følge av fornyet innvandring fra Norden. Som i Vest-Europa forøvrig, opplevde man i Norden sterk økonomisk vekst og økt sysselsetting, noe som antagelig førte til at arbeid i mindre grad ble et motiv for migrasjonsbevegelser internt i Norden.⁹⁶ Den økonomiske veksten i Europa forutsatte imidlertid tilflyt av ny arbeidskraft, og ble derfor motoren for en ny, global migrasjonsbølge med markedskreftene som den primære reguleringsinstans: Mens den økonomiske veksten i nord etterhvert etterspurte mer arbeidskraft enn de vesteuropeiske landene selv kunne besørge, slet nemlig store regioner i sør – utenfor OECD-området – med lav produktivitet og tilsvarende høy arbeidsløshet. Til å begynne med ble dermed land som Spania, Italia og Hellas viktige leverandører av arbeidskraft for landene lenger nord, selv om gamle kolonimakter som England og Frankrike også fikk viktige tilskudd fra afrikanske og asiatiske land.⁹⁷ Tyskland hadde frem til delingen i 1961 stor tilflyt av utdrevne tyskere fra østeuropeiske land, men måtte etter at Berlinmuren kom, i større grad basere seg på innvandring fra de søreuropeiske landene, foruten land som Tyrkia, Marokko og Tunisia. Utover sekstitallet ble dermed *andre* områder enn de tradisjonelle – Europa, Nord-Amerika og Oseania – en stadig viktigere kilde for import av arbeidskraft. Selv om tendensen traff Norge noe senere enn landene lenger sør,

⁹⁵ Ibid., 396. Innvandrere defineres her som «[b]efolkning bosatt i Norge og født i utlandet», etter Statistisk sentralbyrå: *Innvandring og innvandrere 2002*.

⁹⁶ Ibid., 137.

⁹⁷ Ibid., 69.

fremgår det av Statistisk sentralbyrås oversikt over «Utledninger i Norge 1865-2001» en tydelig dreining i retning av et mer globalt migrasjonsmønster: I 1950 bodde det praktisk talt ingen mennesker fra Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika eller Tyrkia i Norge.⁹⁸ I 1987 utgjorde denne kategorien én prosent av befolkningen.⁹⁹ I rene tall var det snakk om en økning fra 3 549 personer i 1970, til 22 382 i 1980 og 43 771 i 1987. Den totale andelen av innvandrere i Norge økte i perioden 1970-1987 fra 1,5 prosent til 3,1 prosent, hvorav en halv prosent av økning lå i de andre kategoriene, vesentlig Norden (0,2%) og Vest-Europa forøvrig (0,3%). Vi kan med andre ord konstatere en fordobling av den totale innvandrerbefolkningen i perioden, hvorav innvandringen fra «nye» opprinnelsesland stod for omlag to tredjedeler.

De statistiske endringene i den norske innvandrerbefolkningen utover 1970- og 1980-tallet danner således grunnlag for å snakke om en «ny innvandring».¹⁰⁰ Samfunnsendringen består imidlertid ikke i innvandringen alene, men også i interaksjonen mellom det norske samfunnet og nykommerne. Vi skal derfor se nærmere på hvordan denne prosessen gikk for seg frem mot slutten av 1980-tallet.

Pluralismens pionerer – de nye innvandrerne

Hallvard Tjelmeland, som har skrevet den delen av *Norsk Innvandringshistorie* som omfatter de første tiårene etter andre verdenskrig, påpeker at Norge lenge befant seg på sidelinjen av den høykonjunktursdrevne migrasjonen fra sør.¹⁰¹ En forsmak var det likevel da innvandrere fra sør-europeiske land utover 1950- og 1960-tallet fant veien nordover. De kom riktignok i et ganske beskjedent antall, noe Tjelmeland tolker som et uttrykk for at Norge neppe kan ha

⁹⁸ Ibid., 396. De var iallefall så få at det blir meningsløst å beskrive dem som en prosentandel av befolkningen i Norge. Hallvard Tjelmeland gjengir i sin behandling av tidsrommet 1945-1970 tall fra folketellinger etter annen verdenskrig. Her fremgår det at 42 mennesker fra Latin-Amerika og 19 personer fra Asia oppholdt seg i Norge i 1950. Fra Midtøsten og Nord-Afrika oppholdt 11 personer seg i Norge i 1946, 24 i 1960 og 764 i 1970. Fra 1950 mangler tall. (side 83). Vel å merke er det her snakk om «utlendinger i Norge», det vil si folk med et annet statsborgerskap enn norsk. Tallene er med andre ord ikke basert på fødested eller foreldres fødested, som i definisjonene ovenfor.

⁹⁹ Tall hentet fra «Tabell 3: Folkemengde, etter landbakgrunn. 1970-2005» hos Statistisk sentralbyrås nettsider: http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa66/tab-2005-11-16-03.html. Kategorien har navnet «Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika, Tyrkia». Innvandrerbefolkning skal her forstås som «[p]ersoner med to utenlandsfødte foreldre», og skiller seg således fra definisjonen hos Kjeldstadli ved i større grad å vektlegge herkomst enn fødested. Mens Kjeldstadlis definisjon omfatter barn født av norske foreldre utenlands, omfatter definisjonen her også barn født i Norge, for såvidt som barnets foreldre er født utenlands.

¹⁰⁰ Hvorvidt innvandring fra afrikanske, asiatiske og søramerikanske stadig kan betraktes som «ny», dvs. som del av det samme fenomenet, er et spørsmål som absolutt kan diskuteres, men som jeg ikke vil ta stilling til her.

¹⁰¹ Ibid., 95.

vært et førstevalg blant sør-europeiske migranter.¹⁰² Arbeidsinnvandrerne vakte likevel en viss oppmerksomhet, ikke minst i hovedstaden. Alt på 1950-tallet ble det rapportert om gnisninger mellom norsk og italiensk ungdom i Oslo.¹⁰³ De arbeidssøkende sør-europeerne «satte (...) sitt preg på gatelivet i Oslo», som det het i en offentlig utredning så sent som i 1973. Omløpet av nye skjellsord som «dego» og «spaghetti» antyder da også at forholdet mellom nordmenn og sør-europeerne ikke alltid forløp like smertefritt. Dét var også erfaringen fra en sammenheng der møtet mellom nordmenn og utlendinger gjorde seg gjeldende i en langt større skala enn i norske byer, men uten å bli fanget opp av innvandringsstatistikken – nemlig i handelsflåten.¹⁰⁴ Til tross for at man gjerne tenkte og talte om handelsflåten som noe særlig norsk – som «et flytende stykke Norge» og lignende – hadde innslaget av utenlandsk arbeidskraft på norske skip alltid vært stort, skriver Tjelmeland.¹⁰⁵ Fra begynnelsen av 1950-tallet og frem mot slutten av 1960-tallet, steg andelen dessuten fra omkring tolv til nærmere tredve prosent. Dette skyldtes nok vesentlig at handelsflåten var inne i en kraftig ekspansjonsfase, og rekrutterte i flere havner enn de norske. Veksten gjorde imidlertid skipsfarten til en attraktiv bransje også for nordmenn: En kalkyle fra tidlig sekstitall viser at omtrent en tredjedel av norske unggutter var en tur til sjøs i løpet av 1950- og starten av 1960-årene. Kontaktflaten mellom nordmenn og utledninger var dermed langt større på sjøen enn på fastlandet.¹⁰⁶ Forholdet mellom nordmenn og utledninger var heller ikke på skipene uproblematisk, enten det skyldtes språkproblemer, at norske sjøfolk etterhvert følte at deres strategiske stilling som arbeidstakere ble svekket, eller simpelthen rasisme.¹⁰⁷ «Toleransen hadde sine grenser, og problema auka etter kor sterkt innvandrane skilte seg ut – kulturelt og utsjånadsmessig», skriver Tjelmeland om denne pluralismens pionértid.

Mot slutten av 1960-tallet begynte Norge å få kontakt med migrasjonsstrømmen fra den tredje verden til de industrialiserte landene, den såkalte globale migrasjonen.¹⁰⁸ I første omgang dreide det seg om folk fra landene nærmest Europa, som Tyrkia og Marokko. Lenge

¹⁰² Ibid., 99.

¹⁰³ Ibid., 98.

¹⁰⁴ Ibid., 100.

¹⁰⁵ I hvertfall etter at man opphevet forbudet mot utenlandsk arbeidskraft på norske skip i 1854 (ibid).

¹⁰⁶ Mens andelen utlendinger på norske skip i 1967 utgjorde over en fjerdedel av mannskapene, var det ikke mer enn 13 526 utlendinger på det norske fastlands-arbeidsmarkedet. Tjelmeland forteller ikke hvor stort fastlandsmarkedet var, men det er neppe sannsynlig at dette tallet utgjør noe mer enn noen få prosent.

¹⁰⁷ Ibid., 102.

¹⁰⁸ Ibid., 105.

ble de også oppfattet nærmest som «kuriosa, som små fargeklattar i kvardagen», skriver Tjelmeland. Det var imidlertid først med innvandringen fra Asia, og da særlig fra Pakistan, at en følelse av dramatikk begynte å bre seg i Norge. Noe skyldtes dette opplagt de nevnte toleransens grenser: Pakistanerne var en folkegruppe som ved sin fremmedartethet vakte større oppsikt enn tidligere innvandrere; de var da også en gruppe man inntil da hadde visst lite om.¹⁰⁹ Når pakistanernes inntreden i det norske arbeidsmarkedet ble oppfattet som dramatisk, skyldtes det nok likevel mest at den skjedde såpass brått. En relevant bakgrunn for dette var, som både Tjelmeland og Brochmann påpeker, at andre og mer attraktive innvandringsland på dette tidspunktet hadde begynt å legge om den temmelig liberale innvandringspolitikken som hadde kjennetegnet den nye innvandringens tidligste faser.¹¹⁰ Allerede i 1970 strammet også Norge, etter press fra LO om å følge Danmark og Sveriges politikk på dette området, noe inn på arbeidsinnvandringen ved å gjeninnføre regelen om innvilget arbeidstillatelse *før* innreise til Norge.¹¹¹ Tanken var formodentlig at norske arbeidsgivere på den måten kunne innhente arbeidskraft av ønsket art og mengde, så å si ved å sile arbeidssøkerne ved riksgrensen.¹¹² Regelen fungerte imidlertid ikke etter hensikten, noe som førte til at Danmark bare noen måneder senere innførte det som i realiteten var en full innvandringsstopp. Dermed økte også presset på det norske arbeidsmarkedet markant, ikke minst på bakgrunn av at arbeidssøkende pakistanere dermed ble presset ytterligere nordover. Mens pakistanerne i 1970 utgjorde 110 arbeidstakere i Norge, steg tallet i løpet av 1971 til 990, og deretter ytterligere til 1240 i 1972.¹¹³ På det tidspunkt var pakistanerne for lengst blitt den klart dominerende ikke-vestlige nasjonaliteten i Norge. Den raske veksten – som var kraftigst i første halvdel av 1971, da antall pakistanere på kort tid ble mangedoblet – utløste en regulær panikkstemning «både hos styresmaktene, hos framandarbeidarane sjølve og truleg også i opinionen», skriver Tjelmeland.¹¹⁴ Allerede i 1970 hadde betegnelsen

¹⁰⁹ Ibid., 116.

¹¹⁰ Ibid., 99, 137.

¹¹¹ Ibid., 112. For å få arbeidstillatelse, ble det stilt krav om arbeidsavtale og etablerte boforhold. I praksis medførte regelen at mange kom som turister til Norge for å ordne disse tingene, for deretter å reise utenlands igjen i påvente av at tillatelsen skulle innvilges.

¹¹² Allerede på slutten av sekstitallet kunne Arbeidsdirektoratet rapportere om stadig flere utlendinger som, etter en tids fruktesløs arbeidsjakt, måtte søke sosialhjelp og penger til hjemreise. I 1970 bekymret man seg således for at denne type innvandrere skulle øke i takt med nabolandenes restriksjonstiltak. Arbeidsdirektør Reidar Danielsen viste til at andre land opprettholdt en strengere politikk enn Norge, og at dette «vil kunne føre til at de dårligst skikkede arbeiderne havner hos oss». «Det er vi ikke interessert i», presiserte han for å være på den sikre siden, skriver Tjelmeland. (s. 114)

¹¹³ Ibid., 116.

¹¹⁴ Ibid., 115.

«fremmedarbeider» kommet i bruk om arbeidssøkende utlendinger fra de mindre industrialiserte delene av Europa og verden ellers, da disse gjerne ble oppfattet som mer «fremmede» enn arbeidssøkere fra de rikere, mer nærliggende vestlige landene.¹¹⁵ I løpet av første halvdel av 1970-tallet ble imidlertid termen nærmest reservert for pakistanere,¹¹⁶ slik også innvandringspolitikken i disse årene etterhvert utviklet seg i retning av «en slags pakistanerpolitikk», som sosiologen Aud Korbøl har formulert det.¹¹⁷ I Oslo-avisene unnslø man seg ikke for å finne frem de feteste krigstypene i overskrifter som «slavehandel», «menneskesmugling», «hundrevis av pakistanere», «intens redsel og avmakt blant fremmedarbeidere», «De må sulte i Norge» og «grotesk rasehat i Oslo».¹¹⁸ Innvandringen skapte en uoversiktlig situasjon; «[d]et var utan tvil ei kjensle av panikk, av at ei flodbølge var undervegs som (...) følgje av at Norge var det einaste landet i Nordvest-Europa som ikkje hadde innført effektive tiltak mot innvandring frå sør», skriver Tjelmeland.¹¹⁹ Samtidig kan det, påpeker han, fortone seg noe komisk, sett fra inngangen til det 21. århundre, at noen få hundre innvandrere kunne skape slik furore. Bakgrunnen for avisoppslag av typen ovenfor var imidlertid reell nok: Boligmarkedet i Oslo var allerede hardt presset, og innvandringen skapte ytterligere trengsel og forbitrelse over forholdene. De fleste kom dessuten, stikk i strid med de politiske intensjonene, på turistvisum, og kunne gå i ukevis på jakt etter arbeid og husrom. Deretter måtte man reise utenlands igjen i påvente av arbeidstillatelse, noe som slett ikke ble innvilget automatisk. Bakgrunnen for avslagene var som regel at man ikke fant søkerens bo- eller arbeidsforhold tilfredsstillende. Disse var da også ofte kummerlige, men bedre enn ingenting for den som hadde pådratt seg gjeld hos familie eller agenter for å komme til Norge.

Når pakistannerne ble betraktet som noe nytt, fremmed og problematisk i det innvandringspolitiske bildet, hadde det altså flere årsaker. Dels skyldtes dette at de ble oppfattet som mer fremmede enn andre arbeidsmigranter (og dermed som mer kvalifiserte for betegnelsen «fremmedarbeider»), dels skyldtes det at de såpass plutselig dukket opp som resultat av andre lands innskjerper. Av en viss betydning var det nok også at pakistannerne i all hovedsak holdt seg til det sentrale østland. Dette innebar ikke bare et økt press på det

¹¹⁵ Ibid., 105.

¹¹⁶ Ibid., 141.

¹¹⁷ Ibid., 116.

¹¹⁸ Ibid., 115.

¹¹⁹ Ibid., 116.

østlandske bolig- og arbeidsmarked, men også at pakistanerne – på jakt etter arbeid og bosted – ble langt mer synlige for riksdekkende medier og sentrale styresmakter med base nettopp i Oslo.¹²⁰ Når veksten ble oppfattet som dramatisk, ser vi at dette i større grad må tilskrives den geografiske tettheten på østlandsområdet, snarere enn de rene prosenttall av befolkningen.

Av avisoverskriftene ser vi dessuten at fremmedarbeiderne ganske gjennomgående ble tildelt offerrollen, snarere enn å bli betraktet som noen trussel. Det som etterhvert skulle bli omtalt som «fremmedarbeiderproblemet», viste også i all hovedsak til innvandrernes sosiale forhold og ringvirkningene av disse.¹²¹ I offentlig retorikk frem mot den norske innvandringsstoppen i 1975, var dette perspektivet også fremherskende. I Kommunal- og arbeidsdepartementets begrunnelse for stoppen ble det fremlagt som et hovedargument at den skulle «gi pusterom for å bedre forholdene for de utlendinger som allerede var i landet, og (...) legge forholdene bedre til rette for fremtidige innvandrere».¹²² Som Grete Brochmann påpeker, var dette likevel bare én side av saken. Om den politiske begrunnelsen for «hvilepausen» var preget av den likhetsideologi, humanisme og internasjonale solidaritet som hadde vært så karakteristisk for velferdsstatstenkningen gjennom hele den første etterkrigstiden, hadde man også «sin nasjonale husholdning å ivareta – realpolitikken, som den gjerne kalles».¹²³ Norsk innvandringspolitikk skulle dermed få sin utforming i en balansegang mellom disse to hensyn.

Det kan synes paradoksalt, skriver Tjelmeland, at den kraftigste argumentasjonen *mot* en liberalistisk innvandringspolitikk kom fra dem som sterkest uttrykte sympati for fremmedarbeidernes sak – nemlig aktørene på den politiske venstresiden.¹²⁴ Standpunktet ble fyndig utarbeidet av Ottar Brox allerede i 1967, da han i et debattinnlegg i tidsskriftet *Liberalt Perspektiv* viste til migrasjonens uheldige klassemessige virkninger, både nasjonalt og internasjonalt. Tjelmeland oppsummerer:

¹²⁰ Ibid., 118.

¹²¹ Ibid., 140.

¹²² Ibid.

¹²³ Ibid., 139.

¹²⁴ Ibid., 123.

Innvandring av billeg arbeidskraft frå den tredje verda løyste eit problem både for maktthavarane i utviklingslanda og for kapitalkreftene i den industrialiserte verda. Ved å henta inn arbeidskraft som tar over arbeid som er for dårleg betalt og har for dårlege arbeidshøve til at norske arbeidarar vil ha det, vil den strategiske posisjonen til alle lønnsstakarar bli svekka.¹²⁵

Om venstresiden generelt var *for* kulturpluralisme, ble solidaritets- og likhetsideologien det samlende trekket ved dens innvandringspolitikk. Rett nok kunne de sosiale omkostningene av den økonomiske veksten, som hos Brox, inspirere til klassebevissthet og internasjonal klassekamp. Men når de første steg i retning av en norsk innvandringspolitikk skulle tas, ble likevel de mer moderate, sosialdemokratiske synspunktene vektlagt. Innvandringsstoppen representerte slik sett et skille i hvordan innvandringen ble vurdert politisk, hevder Brochmann.¹²⁶ Gjennom hele etterkrigstiden hadde innvandringen først og fremst blitt betraktet i relasjon til arbeidsmarkedet. Det var den økonomiske veksten i Europa som ble motoren for de nye migrasjonsstrømmene, og som i periodens tidlige år fikk regulere tilflyten av arbeidskraft, nærmest uten politisk innblanding. Den politiske tenkningen gikk ganske enkelt ut på at markedet ville regulere ut- og innstrømmene i takt med økonomien. Betegnelser som «fremmedarbeider», og kanskje i enda større grad det tyske «Gestarbeiter», kan således indikere at innvandringen neppe ble betraktet som noe varig innslag i økonomien.¹²⁷ Det spesielle med Norge var imidlertid at den økonomiske veksten, takket være oljeindustrien, fortsatte også utover syttitallet.¹²⁸ Mens andre land stengte dørene, var behovet for arbeidskraft i Norge uforminsket. Norge hadde dessuten utviklet seg til et velstående, planstyrt samfunn med sterk tro på staten som problemløser, og med et nasjonalt selvbilde der likhet og utjevning stod sentralt. Den nye innvandringen forstyrret dette bildet.¹²⁹ Fremmedarbeideren ble et symbol på systemets iboende motsetninger, hevder Brochmann: «Innvandringen av svake grupper synliggjorde eller avslørte systemsvakheter og hulheter i den offentlige retorikken om likhet og velferd for alle».¹³⁰ Spørsmålet ble derfor, også internt hos den norske venstresiden, hvordan dette skulle håndteres på den hjemlige arena. Dilemmaet kan illustreres med det som etterhvert ble kjent som Arbeiderpartiets dobbelt-politikk: Partiet, som jo hadde internasjonal solidaritet som en

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Ibid., 151.

¹²⁷ Ibid., 137.

¹²⁸ Ibid., 138.

¹²⁹ Ibid., 152.

¹³⁰ Ibid.

vesentlig del av sitt selvilde, kunne legitimere den strenge inntaks-reguleringen med henvisning til likestilling og integrasjon *innenfor* landets grenser.¹³¹ Et «ukontrollert tilsig av utenlandsk arbeidskraft» kunne, etter LOs syn, gjøre forholdene verre også for dem som allerede var her. Denne politikken skulle bli toneangivende for hele perioden frem mot årtusenskiftet, oppsummerer Brochmann, noe hun forklarer med dens appell «til sunn fornuft og forestillinger om likestilling mellom utlendinger og nordmenn».¹³²

Den sosialdemokratiske tiltaks-entusiasmen fikk dermed et nytt virkefelt; det ble nå en oppgave for politikken å motvirke systematiske forskjeller mellom majoritetssamfunnet og de nye innvandrergroppene. Og slikt tok tid. Innvandringsstoppen ble i utgangspunktet presentert som midlertidig, og med ett års varighet. I 1976 erkjente man imidlertid at arbeidet med å forbedre forholdene for de vanskeligstilte utlendingene på langt nær var kommet langt nok, og utvidet derfor stoppen med ytterligere et halvt år. Allerede etter noen få måneder ble den likevel forlenget på ubestemt tid, inntil den så sent som i 1981 ble vedtatt som en varig ordning. Tanken bak innvandringsstoppen var imidlertid ikke at arbeidsinnvandringen skulle stoppe helt opp, men at staten gjennom en dispensasjonsordning skulle få større kontroll over hvem som fikk jobbe i Norge.¹³³

Utviklingen av en innvandringspolitikk

Den «midlertidige» innvandringsstoppen var som skreddersydd for norske forhold på midten av 1970-tallet, skriver Brochmann: Samtidig som omstruktureringer i økonomien var i ferd med å gjøre ufaglært arbeidskraft mindre etterspurt, stod norsk økonomi foran en av de kraftigste vekstperiodene i moderne tid.¹³⁴ Behovet var stort for spesialisert arbeidskraft i den nye offshore-industrien. I løpet av «stoppens» første fem år ble det således innvilget 23 000 dispensasjoner (inkludert tillatelser til personer som allerede oppholdt seg i Norge), hvorav drøyt halvparten ble gitt til «utlendinger med spesielle kvalifikasjoner».

Et av motivene for innvandringsstoppen var, som nevnt, at man i større grad etterspurte faglært arbeidskraft, i praksis fra den vestlige verden. Likevel dominerte innvandringen av ufaglærte fra fattige land også etter stoppen. Mens nitti prosent av

¹³¹ Ibid., 154.

¹³² Ibid.

¹³³ Ibid., 142.

¹³⁴ Ibid., 138.

innvanderne i 1960 kom fra den industrialiserte verden, var denne andelen mot slutten av århundret redusert til under halvparten.¹³⁵

En annen viktig unntaksgruppe var familiemedlemmer av personer som allerede hadde oppholds- og arbeidstillatelse i Norge. Familiegjengenforening ble en viktig port for den videre innvandringen fra sør, da det store flertallet av arbeidsmigrantene som hadde kommet på begynnelsen av syttitallet, var gifte menn som innvandet alene.¹³⁶ Selv om myndighetene stilte strenge krav om forsørgernes evne til å gi sin familie «et sosialt forsvarlig underhold» og ditto familiebolig, fikk innvandring gjennom familiegjengenforeningen et større omfang enn man hadde regnet med. «Familieinnvandringen har økt betydelig. Stoppen er derfor hittil bare i begrenset grad blitt det 'pusterom' man tok sikte på», het det for eksempel i 1976 hos Kommunal- og arbeidsdepartementet.¹³⁷

Myndighetene beskrev selv situasjonen etter innvandringsstoppen med at «døren sto på gløtt», noe som skulle innebære at den fremdeles var åpen for noen, om enn stengt for andre. Med andre ord skulle den fortsatte innvandringen baseres på seleksjon gjennom en skjønnsmessig anvendelse av *kategorier* av innvandrere. Dette forutsatte en langt høyere offentlig ressursbruk på innvandringssaker enn tidligere, dersom saksbehandlingen i rimelig grad skulle gjenspeile allmenne krav til rettferdighet og forutsigbarhet.¹³⁸ Ikke minst i møtet med det økende innslaget av flyktninger og asylsøkere utover åttitallet, ble kategoriene viktige verktøy – både for myndighetene og for innvanderne selv: «Var asylsøkerne *legitime*, dvs. politiske flyktninger, eller var de forkledde arbeidsmigranter?»¹³⁹

Norge var slett ikke alene om ikke å ha noen utviklet innvandringspolitikk på begynnelsen av syttitallet. De færreste europeiske land hadde erfaring med at innvandrergupper, som ofte ble oppfattet som temmelig forskjellige fra majoritetsbefolkningen, ville bo permanent i mottakerlandet. Slik sett utfordret innvandringen synet på nasjonalstaten, hevder Brochmann – for såvidt som denne ble forstått som en enhet med felles etnisk, kulturell og språklig identitet. Spørsmålet ble nå i mange europeiske land hva slags samfunn man egentlig ønsket å utvikle.¹⁴⁰

¹³⁵ Ibid., 151.

¹³⁶ Ibid., 143.

¹³⁷ St.mld nr. 107 (1975-76), sitert fra Tjelmeland og Brochmann, *I globaliseringens tid*, 143.

¹³⁸ Ibid., 163.

¹³⁹ Ibid., 161.

¹⁴⁰ Ibid., 155.

Stortinget behandlet for første gang i 1974 hvilke prinsipper for integrasjon av innvandrere som skulle legges til grunn for en norsk innvandringspolitikk. I første omgang var det nærliggende og praktiske problemstillinger som ble reist, som spørsmål om boforhold, arbeidsvilkår og så videre, selv om også mer langsiktig perspektiver ble bragt på banen. I spørsmålet om hva slags strategi man skulle velge, ble innvandrernes valgfrihet lagt til grunn: «Om de ønsket assimilering, integrering eller tilbakevending, det vil si om de ønsket å gå opp i den nasjonale befolkningen, bli løsere tilknyttet eller forlate landet etter kort tid», skulle med andre ord være opp til den enkelte.¹⁴¹ Selv om det ble ansett som spesielt viktig at innvandrerne lærte norsk, understreket man at tilpasningen måtte være gjensidig. Samtidig skulle innvandrernes helhetlige situasjon i Norge forbedres, også når det gjaldt deres mulighet til å holde på sin egen kulturelle og religiøse egenart. Ved å betrakte dem ut fra andre sammenhenger enn bare arbeidslivsforhold, omskapte Stortinget således fremmedarbeiderne til innvandrere, skriver Brochmann – noe som innebar at staten i langt større grad enn tidligere påtok seg ansvar for innvandrerne på lik linje med den øvrige befolkningen.¹⁴²

Mens den første bølgen av innvandrere frem mot innvandringsstoppen var dominert av unge, arbeidssøkende menn, ble innslaget av kvinner etterhvert større – noe som i neste omgang gjorde innvandringspolitikk til et relevant aspekt nærmest ved enhver politisk spørsmål, etterhvert som innvandrerne ble etablert som *innvandrersfamilier*. Allerede ved inngangen til åttitallet hadde antall institusjoner og tiltak rettet mot innvandrere nådd et antall som lot seg liste opp over hele «fire tettskrevne sider», sier Brochmann.¹⁴³ Samtidig ble også ulike innvandrersorganisasjoner opprettet og trukket inn som «mot- og medspillere» i politikken på ulike nivåer.¹⁴⁴ Etterhvert som innvandringsfeltet bredte seg inn i de fleste delene av den statlige og kommunale administrasjonen, ble behovet for en mer helhetlig styring med innvandringspolitikken stadig mer påtrengende.¹⁴⁵ Den nye tilstrømningen av

¹⁴¹ Ibid., 156.

¹⁴² Ibid., 156-160. Dette gjaldt ikke minst trygderettigheter, tilgang til helsetjenester og så videre. Brochmann påpeker at innvandrerne sysselsatte et helt system av saksbehandlere og praktikere som allerede tidlig påtok seg ansvar blant annet for innvandrernes tannhygiene, kosthold og generelle helse. Mens det mot slutten av sekstitallet var en alminnelig oppfatning at sosial nød var avskaffet i Norge, begynte nå sosialutgiftene å stige igjen. Det oppstod dermed – med Hernes og Knudsen – et solidaritetsproblem, i det mennesker som ikke hadde investert i velferdssystemet, nå kom under Den gode stats vinger, noe som igjen skapte grobunn for skepsis til innvandrernes redelighet og legitimitet som trygdemottakere.

¹⁴³ Ibid., 163. Det siktes her til innledningskapittelet til Stortingsmelding nr. 74 (1979-1980) *Om innvandrere i Norge*, der ordningene listes opp under overskriften «Stikkordsmessig, kronologisk oversikt over tiltak som er satt i verk».

¹⁴⁴ Ibid., 164.

¹⁴⁵ Ibid., 166.

såkalte individuelle flyktninger, eller asylsøkere, bidro dessuten til en uklar arbeidsfordelingen mellom departementene og deres organer. Mens Kommunal- og arbeidsdepartementet (KAD) hadde ansvar for sentrale temaer som arbeid, boligspørsmål og kommunalpolitikk, var det Sosialdepartementet og til dels Justisdepartementet som fikk flyktningstrømmen i fanget. Samtidig stod Det norske Flyktningeråd, som halvstatlig organ, i et uholdbar situasjon der det i realiteten fungerte som et direktorat, dog med statlige bevilgninger som overhodet ikke stod i forhold til antall asylsøkere. Enskjønt disse konfliktene hadde begynt å melde seg allerede fra slutten av syttitallet, ble ikke et eget direktorat opprettet før i 1988, da Utlendingsdirektoratet (UDI), underlagt KAD, så dagens lys. Direktoratet skulle stå for den praktiske gjennomføringen av den norske innvandringspolitikken. I tillegg skulle direktoratet ta hånd om mottaksapparatet for flyktninger og asylsøkere. Brochmann skriver om den norske flyktningpolitikken at den i utgangspunktet hadde vært et uttrykk for en humanitær tradisjon, men at den utover åttitallet – etterhvert som asylsøkerne ble den viktigste innvandringskategorien – utviklet seg mer i retning av en ordinær kontrollpolitikk. Med den administrative omleggingen som opprettelsen av UDI innebar, ble flyktningene nå langt på vei oppfattet som innvandrere.¹⁴⁶

Norge var tidlig ute med å gi stemmerett til innvandrere. I 1983 var spørsmålet om innvandreres stemmerett ved lokalvalg oppe til debatt i Stortinget, og bare Fremskrittspartiet stemte mot.¹⁴⁷ Det ble dermed gitt stemmerett uavhengig av statsborgerskap, men med krav om tre års botid i Norge. I en europeisk sammenheng var dette høyst uvanlig – selv mot slutten av det tyvende århundret.¹⁴⁸ Imidlertid var det tanken om et nordisk fellesskap som banet vei for dette vedtaket. Nordisk Råd hadde på syttitallet presset på for at alle *nordiske* borgere skulle oppnå stemmerett ved lokalvalg når de var bosatt i andre nordiske land. I Sverige diskuterte man dette i 1976, og vedtok at forslaget skulle gjelde for *alle* utlendinger med tre års botid i Sverige. Mens man i Sverige vektla det demokratiske prinsippet, så man i Norge stemmeretten som et middel for integrasjon: Det gjaldt å stimulere til deltagelse og engasjement lokalt, og slik skape en sterkere tilknytning til det norske samfunnet.

¹⁴⁶ Ibid., 166-168.

¹⁴⁷ Ibid., 190.

¹⁴⁸ Ibid. Utenom Norge, var det mot slutten av det tyvende århundre faktisk bare Sverige, Danmark, Finland og Nederland, foruten et par kanton i Sveits, som ga denne retten til utlendinger.

Lokalvalget i 1987 var et vannskille i den offentlige debatten om innvandring.¹⁴⁹ Selv om partiprogrammene fra slutten av syttitallet i stigende grad viste interesse for innvandringssspørsmål, var det ikke før dette valget at de partipolitiske frontene ble klare i velgernes bevissthet.¹⁵⁰ Fremskrittspartiet (Frp) profilerte seg sterkt som et «misnøye»-parti, og fant sin viktigste opposent i det innvandringsvennlige Sosialistisk Venstreparti (SV). Mens Frp stilte pengebruken på nye innvandrere opp mot de problemene «våre egne», «de gamle» og «de syke» stod overfor i det norske samfunnet,¹⁵¹ snakket SV om Norge som et «flerkulturelt», «frodigere og mer mangfoldig samfunn».¹⁵² SV fremstod også som innvandreres «eget» parti. Innvandringsfeltet ble således for første gang *politisert* i 1987, hevder Brochmann.

Det var altså først mot slutten av åttitallet at innvandringspolitikk i virkeligheten ble et politisk tema med særlig mobiliseringspotensial blant velgerne. Fra syttitallet og fremover ble innvandringspolitikken primært forstått som en kontroll- og tiltakspolitikk, slik dette kom til uttrykk blant annet gjennom innvandringsstoppen og en tiltagende offentlig bevissthet om stadig nye aspekter ved innvandringen. Integrasjonspolitikken var i denne fasen «ad hoc, kortsiktig og i liten grad gjenstand for mer samlet og langsiktig planlegging».¹⁵³ Men etter nærmere tjue års erfaring med innvandring, tok altså en mer helhetlig politikk form, samtidig som Norge også i større grad ble oppfattet som et flerkulturelt samfunn – både av politikere og i offentligheten.

Da UDI ble opprettet i 1988, var det nesten ti år siden sist Stortinget hadde diskutert innvandringspolitikk i bred forstand.¹⁵⁴ Den nye administrasjonsstrukturen tilsa at det var på tide med en ny gjennomgang, blant annet fordi den stadig viktigere flyktningpolitikken nå skulle sees i sammenheng med den generelle innvandringspolitikken. Stortingsmelding nr. 39 (1987-88) *Om innvandringspolitikken* formulerte for første gang et slikt integrert perspektiv på flyktning- og innvandringspolitikken, og skulle derfor bli viktig for det kommende tiårets politiske praksis.

¹⁴⁹ Ibid., 193.

¹⁵⁰ Ibid., 191.

¹⁵¹ Ibid., 192.

¹⁵² Ibid., 191.

¹⁵³ Ibid., 196.

¹⁵⁴ Ibid.

Stortingsmeldingen fulgte på mange måter opp mange av de sosialdemokratiske prinsippene som ble lagt til grunn allerede i syttitallets innvandringspolitikk, ikke minst når det gjaldt likhets- og likeverdstenkningen. Det nye er at denne i Stortingsmelding nr. 39 bringes et steg videre: «Myndighetene tok, som det het, utgangspunkt i tanken om likeverd og likhet for alle samfunnsmedlemmer, og om en rettferdig fordeling av rettigheter og plikter, ut fra målet om størst mulig velferd for alle». Innvandring skulle med andre ord ikke behandles som et særlig felt av velferdspolitikken, men integreres i den. Det var en bærende tanke at ulike mennesker hadde ulike behov, og at det derfor var samfunnets oppgave å avhjelpe situasjonen for dem som stilte med de dårligste forutsetningene. Selv om meldingen dermed målbar en ny velferdstenkning, var forskjellen fra den tidligere politikken tiltakstenkning i praksis ikke stor: «Innvandrerne spesielle problemer i kraft av å være innvandrere fortsatte å prege tiltakene».¹⁵⁵

Norsk innvandringspolitikk hadde i løpet av sytti- og åttitallet utviklet seg i retning av å bli mer systematisk, kunnskapsbasert og planstyrt, og befant seg ifølge Brochmann «i tetsjiktet i Europa» når det gjaldt å utvikle såkalte «oppdaterte redskaper» til å takle den nye situasjonen i begynnelsen av 1990-tallet.¹⁵⁶ Opprettelsen av UDI, politikken i kjølvannet av Stortingsmelding nr. 39 og den nye utlendingsloven av 1988 var viktige brikker i dette bildet.¹⁵⁷ Loven av 1988 ga større muligheter for å håndheve en restriktiv innvandringspolitikk, og hadde som mål å gi større forutsigbarhet for søkerne ved å begrense betydningen av skjønnsutøvelse i saksbehandlingen.¹⁵⁸ Samtidig likestilte loven utledninger med norske statsborgere når det gjaldt rettigheter og plikter under oppholdet i Norge. De skulle også gis rettsikkerhet og vern mot forfølgelse.

Skole og innvandring

Tjelmeland og Brochmann vier ikke skole spørsmål stor oppmerksomhet, selv om temaet er oppe til behandling i forbindelse med 1990-tallet. Da er det skolens religionsundervisning det handler om, og Brochmann trekker meget kortfattet opp noen historiske linjer. Hun skriver at kirken hadde en sterk innflytelse på kristendomsundervisningen i skolen inntil

¹⁵⁵ Ibid., 197.

¹⁵⁶ Ibid., 283.

¹⁵⁷ Allerede i 1977 hadde man nedsatt et fremmedlovutvalg for å utrede en revisjon av utlendingsloven av 1956. Utredningen ble lagt frem i 1983. Først i 1988 tok Stortinget stilling til en lovproposisjon. Loven trådte i kraft 1. januar 1991.

¹⁵⁸ Ibid., 284.

«skolereformen av 1969», men at denne innflytelsen da ble noe moderert.¹⁵⁹ Hun nevner i den forbindelse at faget Livssynsorientering som kom på 1970-tallet, var blitt initiert og utviklet av humanetikerne, og at de fleste barna som valgte faget også hadde en sekulær, humanistisk bakgrunn. Innholdsmessig var faget generelt preget av en kritisk holdning ikke bare til kristendom, men til religioner i det hele tatt, skriver hun – med henvisning til Sissel Østberg. Selv om det formelt stadig var en kobling mellom kristendom og skole, skjedde det, stadig ifølge Østberg, en sekularisering av skolevesenet frem mot 1990-tallet. Tendensen var i praksis at forskjellen mellom kristendomskunnskap og livssynskunnskap ble stadig mindre.¹⁶⁰

1.4 Enhet og mangfold i det norske fellesskapet

En sentral betingelse for hvordan innvandring og innvandrere blir oppfattet, er forestillinger om den enheten som innvandringen er en vandring inn i. Slik sett er det avgjørende for hvordan folkevandringer overhodet blir oppfattet i vår tid, at verden er inndelt i nasjonalstater, med veldefinerte grenser, passkontroll og en hel identitetsforståelse bygd på forestillingen om at vi alle er født som medlemmer av en nasjon. Den som ikke kan vise pass ved en grensepost, har med andre ord ingen verifiserbar identitet, og utgjør i beste fall et intrikat, administrativt problem. Ideer og forestillinger om hva nasjoner og nasjonstilhørighet er for noe, er dermed en høyst relevant kontekst å betrakte innvandringen ut fra.

Som jeg argumenterte for innledningsvis, er også det fellesskap som grunnskolen i Norge er en skole for, i all hovedsak forestilt som et *norsk* fellesskap. Det er, med få unntak, Norges grunnskole det er tale om når «skolen» debatteres i Norge. Dermed er også det fellesskap som skolepolitikken tenker og handler innenfor, en fortolkning av *nasjonen* Norge. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på nasjoner og nasjonalisme. Tanken er således å danne et bakteppe for de påfølgende analysene av mønsterplanene.

¹⁵⁹ Ibid., 355.

¹⁶⁰ Ibid., 356.

Nasjonalt fellesskap

I sin introduksjon til *Kampen om Norges sjel*, bind tre av *Norsk idéhistorie*, skiller Øystein Sørensen mellom to typer av nasjonsbegrepet.¹⁶¹ Den første typen knyttes gjerne til fransk opplysningstid og viser til nasjonen som «et selvstyrt folk», det vil si som et fellesskap av mennesker som oppfatter seg selv som en nasjon, og som konstituerer sitt fellesskap gjennom egne, selvstyrte institusjoner.¹⁶² Fordi nasjonen ut fra en slik forståelse fremstår som en konstitusjonell enhet man til syvende og sist velger å tilhøre, kan dette begrepet om nasjonen kalles *statsborgerlig*. Det står dermed i tydelig kontrast til den andre typen, nemlig det *etniske* nasjonsbegrep. Fordi et felles opphav, i en kulturell eller også genetisk forstand, her erstatter prinsippet om frivillig tilslutning, er nasjonen ut fra en etnisk forståelse tvert imot noe man fødes inn i. Nasjonen konstitueres gjennom felles språk, felles kultur, felles tradisjoner og eventuelt felles avstamning, og kan dermed sies å bygge på en forståelse av nasjonen som «et særegent folk». Historisk sett forbinder man gjerne en slik etnisk nasjonsforståelse med den tyske romantikkens kritikk av opplysningstenkningen, slik den for eksempel ble fremført av Johann Gottfried von Herder og Johann Gottlieb Fichte. Mot opplysningstenkernes fornuftsbaserte fremskrittstro og deres brudd med tradisjoner, sedvaner og etablerte institusjoner, fremholdt romantikerne det irrasjonelle og følelsesmessige, det mystiske og organiske, i sin forståelse av menneskelivet, såvel som av naturen og historien.¹⁶³ En romantisk forståelse av nasjonen ser dermed nasjonen som noe som er sprunget ut av en mytisk, ofte heroisk fortid, og som utfolder seg med organisk immanens og nødvendighet i historien, i pakt med sin egen natur og egenart. Folkekulturen, og kanskje særlig folkets språk, ansees i et slikt nasjonalromantisk perspektiv som et særlig autentisk uttrykk for det særegent nasjonale.

Sørensen understreker at disse to nasjonsbegrepene først og fremst må betraktes som *idealtyper*, ettersom de hverken på 1800-tallet, som er Sørensens primære anliggende, eller senere, kan sies å ha forekommet noe sted i rendyrket form.¹⁶⁴ Nasjonsoppfatninger vil i praksis ha innslag av begge deler – og *det* er også hva som gjør idealtypene interessante i

¹⁶¹ Øystein Sørensen, *Kampen om Norges sjel*, bind 3 av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.), *Norsk idéhistorie* (Oslo: H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard), 2001). I det følgende vil jeg også gjøre bruk av Øystein Sørensen, «Nasjon og nasjonalisme» i Thomas Hylland Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (Oslo: Tano Aschehoug, 1997).

¹⁶² Sørensen, *Kampen om Norges sjel*, 17.

¹⁶³ Ibid., 18-19.

¹⁶⁴ Ibid., 18.

forskningssammenheng: Som ytterpunkter representerer de et egnet verktøy til å analysere nasjonalisme i praksis.¹⁶⁵

Nasjonens identitetspolitikk: Nasjonalisme

Nasjonalisme handler generelt om å trekke en grense mellom *oss* og ulike *andre*, skriver Sørensen.¹⁶⁶ I moderne nasjonalstater er dette skillet institusjonalisert politisk gjennom for eksempel statsborgerskap og veldefinerte territorialgrenser.¹⁶⁷ Når ikke hvem som helst kan få statsborgerskap på hvilket som helst grunnlag, og når nasjonalstaten forsvares mot ytre og indre fiender, er det således et uttrykk for nasjonalismens *politiske komponent*, ifølge Sørensen. Denne komponenten handler simpelthen om å hevde nasjonen som politisk uavhengig enhet, og slik sett om trekke et prinsipielt skille mellom dem som hører med i denne enheten, og dem som ikke gjør det.

Skillet opprettholdes ikke bare av formelle rammer, men markeres også gjennom hevdelsen av en *kulturell komponent*. Om det politiske selvstyret kan betraktes som en ramme for nasjonen, så vil den kulturelle nasjonalismen kunne tenkes som det innhold man fyller denne rammen med. Man – først og fremst en kulturnasjonalistisk elite i nasjonsbyggingens tidlige faser, skriver Sørensen – skaper, befester og forsvarer et tett og harmonisk kulturgrunnlag i nasjonen, og betrakter det som kvalitativt og grunnleggende forskjellig fra alle andre nasjonalkulturer. Tanken er f.eks. at norsk kultur opphører ved den norske grensen, der eksempelvis svensk, finsk eller russisk kultur, uten noen form for overgang eller gråsoner, overtar.¹⁶⁸ Som oftest vil hevdelsen av en slik distinkt, nasjonal kultur dreie seg om et felles språk, en felles historie, en folkekultur og høykultur, ulike symboler, væremåter og så videre. Nasjonalismens kulturelle komponent kan slik sett også oppfattes som kulturell nasjonsbygging eller nasjonal identitetsdannelse.

Hva angår dannelsen av en slik nasjonalkultur eller –identitet, er det imidlertid verdt å merke seg to forhold: For det første er nasjonal identitet, i likhet med identiteter generelt, noe som altså oppstår i avgrensning til ulike *andre*. Tanken om en nasjon ville derfor være meningsløs i en verden der ingen andre nasjoner fantes. En gruppes identitet er dermed ikke

¹⁶⁵ Ibid., 111.

¹⁶⁶ Ibid., 111-113.

¹⁶⁷ Ibid., 112.

¹⁶⁸ Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink og Jon Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*, Makt- og demokratiutredningen 1998-2003 (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2002), 10.

noe som ligger i gruppen selv, men snarere i gruppens forhold til andre grupper.¹⁶⁹ Nasjonal identitet er slik sett, som all identitet, *relasjonell*, forsåvidt som den oppstår gjennom avgrensning til andre nasjoner eller grupper av mennesker.¹⁷⁰

Det andre som er verdt å merke seg når det gjelder dannelsen av nasjonale kulturer og identiteter, er at det krever *tid* og mye arbeid. Det er her begrepet om nasjonsbygging antar mer materiell karakter. For kultur, tilhørighet og lojalitet er i utgangspunktet flytende og ustabile størrelser, som ikke nødvendigvis tilpasser seg administrativt skapte grenser.¹⁷¹ Et kontinuerlig arbeid for å opprettholde nasjonen som en opplevd, relevant størrelse, er derfor nødvendig. Men gjennom institusjonaliseringen av nasjonen, blant annet i nasjonalstater og hele det apparat som en stat representerer, automatiseres mye av dette arbeidet. Dette er hva vi med Neumann kunne betegne som identiteters *konstitutive* aspekt.¹⁷² Identiteter definerer en bestemt virkelighet, et reelt eksisterende «vi», ved, som vi har vært inne på, å bygges opp omkring et sett verdier som adskiller dette vi'et fra andre kollektiver. Disse verdiene konstituerer gruppeidentiteten; de blir tegn som skiller *oss* fra *dem*, såkalte diakritika. Etterhvert som de nasjonale verdiene reproduseres sosialt ved å inngå i en rekke praksiser som, i Neumanns formulering, «koagulerer» rundt institusjoner, blir institusjonene selv nasjonsbærende, forstått som en form for «tale» om gruppen. Når subjekter i neste omgang handler i henhold til nasjonale representasjoner, verdier og institusjoner, reproduserer de det nasjonale kollektivet som virkelighet. De blir på sett og vis selv nasjonsbærende, nettopp ved å innta de subjektposisjoner som diskursen om det nasjonale tilbyr, og oppføre seg som medlemmer av nasjonen. Som Jørgensen og Phillips påpeker, finnes slik sett ikke en gruppe som gruppe før «nogen taler om eller til eller på vegne» av den.¹⁷³ Gruppen eksisterer med andre ord ikke forut for språket, som noe objektivt «virkelig», og lar seg ikke passivt avspeile i språket med noe fasttømret og entydig betydningsinnhold. Gruppen konstitueres som gruppe i og med at den gjennom tale og handling iscenesettes som en. Når ingen lenger snakker eller oppfører seg som om Norge eksisterer, fins derfor heller ikke Norge.

Hva en nasjon, nasjonalisme og nasjonal identitet i bunn og grunn er, kan imidlertid ikke forstås løsrevet fra hvordan livet i en nasjon arter seg på individnivå. Nasjonal identitet

¹⁶⁹ Sørensen «Nasjon og nasjonalisme», 116.

¹⁷⁰ Neumann 2002: 125.

¹⁷¹ Brochmann m.fl, *Sand i maskineriet*, 10.

¹⁷² Iver B. Neumann, *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursteori* (Bergen: Fagbokforlaget, 2001), 94, 125.

¹⁷³ Jørgensen og Phillips, *Diskursanalyse*, 58, med referanse til diskursanalytikeren Ernesto Laclau.

kan best forklares med utgangspunkt i et spørsmål om hva nasjonen er for det enkelte menneske, ettersom bare *personer* kan ha en identitet. Dette er antropologen Benedict Andersons utgangspunkt, når han i sin studie av nasjonalismens opprinnelse og spredning, beskriver nasjoner ikke først og fremst som reelle, men som *forestilte fellesskap*. I denne karakteristikken ligger det ingen påstand om at nasjoner ikke virkelig finnes, men snarere en observasjon av at nasjonen som fellesskap, slik den inngår i den enkeltes livsverden, er forestilt, forsåvidt som de menneskene man har denne forestillingen til felles med, i en helt overveiende grad er mennesker man i løpet av sitt livsløp aldri vil komme til å høre om, og langt mindre ha noen befatning med.¹⁷⁴ Til tross for dette har nasjonene en følelsesmessig mobiliseringsevne som historisk sett bare finner sitt sidestykke i religioner og dynastiske imperier, påpeker Anderson. Mennesker er ikke bare villig til å lide og ofre seg, men også til å ta andre menneskers liv, i nasjonens navn; «også vi, når det blir krevet», som det heter i siste vers av vår egen nasjonalsang. Denne opplevelsen av nasjonale verdier og bånd som spesielt viktige, «som overordnet de fleste – i tilspissede situasjoner kanskje alle – andre verdier og hensyn», er det Øystein Sørensen betegner som nasjonalismens *følelsesmessige komponent*.¹⁷⁵ Mens Sørensen ikke utdyper denne komponenten ytterligere, utgjør den det springende punkt for Anderson: Det er nettopp det tilsynelatende misforholdet mellom det reelle fellesskapet mellom mennesker i en nasjonen og deres offervilje som nasjonsmedlemmer, som vekker Andersons interesse for nasjonalismen, og som får ham til å hevde at den har mer til felles med religiøse og slektsmessige tilhørighetsbånd, enn med «selvbevisste politiske ideologier». ¹⁷⁶ Spørsmålet er nettopp hva det er som gjør nasjonen til en så sterk og meningsfull virkelighet for dens innbyggere.

Antropolog og mediehistoriker Anders Johansen fremhever i sitt etterord til den norske utgaven av boken, at Andersons mest originale poeng er hans vektlegging av «den felles gjennomlevde nåtid» som en avgjørende forutsetning for et tett, nasjonalt fellesskap.¹⁷⁷ Snarere enn, på tradisjonelt vis, å vektlegge tidens forløpsakse i forståelsen av det nasjonale fellesskapet – slik den nasjonale kontinuiteten ofte betones i begreper om «kulturarv»,

¹⁷⁴ Benedict Anderson, *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, oversatt av Espen Andersen på grunnlag av revidert utgave 1991, med etterord av Anders Johansen (Oslo: Spartacus forlag AS, 1996), 19.

¹⁷⁵ Sørensen «Nasjon og nasjonalisme», 112.

¹⁷⁶ Anderson, *Forestilte fellesskap*, 24.

¹⁷⁷ Ibid., 258-259.

«røtter» og «tradisjon» – undersøker Anderson de betingelsene for nasjonal samhörighetsfølelse som finnes i tidssammenhenger som går *på tvers* av tidens lengderetning, hevder Johansen. Det er med andre ord den enkelte nåtid som er av betydning, ikke den lange historien. For opplevelsen av samtidighet innen en nasjon, spiller således mediene en viktig rolle. Anderson trekker frem *dagsavisen* som et særlig potent uttrykk for forestillingen om «den nasjonsomspennende nåtid».¹⁷⁸ Avisen inneholder nemlig en rekke begivenheter uten noe annet sammenbindende element enn et «kalendarisk sammentreff», vel å merke innenfor et avgrenset geografisk område. Slik gjør avisemediet forestillingen om «ukjente landsmenn» til en stadig like aktuell og relevant størrelse i nasjonsmedlemmenes liv.

Norge som eksempel

Øystein Sørensen beskriver den norske nasjonsbyggertiden på 1800-tallet som et godt eksempel på de prosessene som er beskrevet ovenfor. Den norske eliten som fra omkring 1840 jaktet på det autentisk norske, kunne nemlig ikke like godt ha tatt sitt utgangspunkt i norsk bykultur som basis for en nasjonal identitetsdannelse. Byborgere i Norge lignet byborgere i andre land, og var slik sett dårlige representanter for det som måtte være *typisk* norsk. Når bondekulturen således dannet råmaterialet for det norske nasjonsbyggerprosjektet etter 1814, skyldtes det nettopp behovet for avgrensning. I lokale og regionale tradisjoner fant man nemlig eventyr, sagn, viser og dans, som ble oppfattet som autentiske uttrykk for en særegen norsk folkelighet – derav betegnelser som folkeeventyr, folkedans etc. Og jo mindre påvirket denne folkeligheten kunne antas å være av omverdenen, ikke minst av dansketiden, desto bedre. For å bøte på den pinlige mangelen av et eget norsk skriftspråk, samlet for eksempel Ivar Aasen inn talemålsprøver fra de strøk i norske bygder som etter hans mening var minst påvirket av dansk.¹⁷⁹ Som andre nasjonsbyggere forutsatte Aasen at det aller norskeste var å finne i det gamle og ublandede, altså i det som måtte finnes av rester fra tiden før «firehundreårsnatten», da det norske slumret under dansk dominans. Aasens konstruksjon av en moderne, norsk skriftspråksnormal vekket da også begeistring i nasjonalistiske kretser fra 1860-årene av, skriver Sørensen.

¹⁷⁸ Ibid., 264.

¹⁷⁹ Sørensen, «Nasjon og nasjonalisme», 117.

Det innsamlede kulturelle råmaterialet fra den norske bondekulturen måtte bli utropt og bredt akseptert som felles, nasjonalt kulturgods, og siden produsert og formidlet over tid, før for eksempel hardingfeler, bunader og Askeladden kunne karakteriseres som umiskjennelig norsk. I dette arbeidet spilte også moderniseringen og utbyggingen av skolevesenet en sentral rolle, hevder Sørensen. Det var særlig fra og med annen halvdel av 1800-tallet at undervisningen og lærebøker ble preget av nasjonale verdier og nasjonalistiske ideer: «Skolebarna ble kort og godt indoktrinert; eller, sagt på en annen måte, de tilegnet seg kunnskap om sin og andres norskhet».¹⁸⁰ Dermed lærte barn i Kristiansand at de på grunn av nordmennenes felles bakgrunn, eksempelvis i «en gloriøs gammel historie med dramatiske hendelser, heroiske dåder, markante personligheter, store oppdagelser, velformulerte moraloppfatninger og en imponerende episk og lyrisk diktning», hadde mer til felles med befolkningen i Tromsø, enn med innbyggere i for eksempel Odense eller Göteborg.

I et slikt perspektiv ble «Norge» stadig mer av en realitet utover 1800-tallet, takket være det gradvise gjennomslaget av nasjonale verdier og idéer og fremveksten av samlende, nasjonsbærende institusjoner og praksiser. Dette skyldtes at nasjonen som gruppe nettopp lot seg konstituere i avgrensning til andre nasjoner, og at denne forståelsen over tid ble akseptert og innleiret i institusjoner og praksiser. Nasjonsbyggingens materielle og kulturelle sider forutsetter og reproducerer således et systematisk skille mellom det nasjonale *vi* og alle *andre*. Over tid blir dermed nasjonen også et stadig mer *reellt fellesskap*, med delte institusjoner, tradisjoner og forestillinger, et felles arbeidsmarked og en infrastruktur som binder landet sammen.¹⁸¹

Nasjonen som forståelsesramme for innvandringen

Av gjennomgangen ovenfor er det særlig to distinksjoner som er av spesiell interesse når vi skal studere mønsterplanenes forståelse av det norske fellesskapet i sammenheng med innvandringen. Det første er skillet mellom det statsborgerlige og det etniske nasjonsbegrepet, og det andre er skillet mellom nasjonalismens politiske, kulturelle og følelsesmessige komponenter. De to idealtypiske nasjonsbegrepene kan nemlig anvendes som et effektivt analyseverktøy når det gjelder *kulturelle* representasjoner av det nasjonale

¹⁸⁰ Ibid., 116.

¹⁸¹ Ibid.

fellesskapet. Mens nasjonalismens politiske og følelsesmessige komponenter i liten grad er relevante for en undersøkelse av et skolepolitisk styringsdokument, ettersom disse de ytrer seg henholdsvis i nasjonens eller nasjonalstatens administrative utforming og i faktiske personers opplevelser, kan nemlig karakteristikker av *nasjonens kulturelle egenskaper* nedfelles i tekster. Imidlertid er heller ikke kulturbegrepet noen avklart og entydig størrelse. Det kan derfor være hensiktsmessig å se nærmere hvilke betydningkomplekser begrepet *kan* trekke på.

Kulturbegrepet

Anders Johansen opererer med en firedelt typologi: En første bruksmåte anser kultur som *åndsliv* (K1), og som produkter av slik aktivitet, nemlig som åndsverk.¹⁸² Dette er et normativt kulturbegrep som skiller mellom høyt og lavt, kultur og ukultur, og som derfor har som forutsetning at det finnes én felles, universell målestokk for kulturell kvalitet og menneskelig utvikling som ånd eller sjel.¹⁸³ Kulturell dannelselse innebærer i en slik forståelse en individuell, bevisst foredlingsprosess gjennom omgang med det kulturelt høyverdige, og er dermed ikke noe man simpelthen fødes inn i, men må tilegne seg gjennom anstrengelse og over tid.

Et motstykke til det normative kulturbegrepet kan finnes i det Johansen kaller det kognitive eller beskrivende kulturbegrep (K2).¹⁸⁴ I dette ligger det at kultur betraktes som *livsform* – det vil si som summen av det «mennesker i fellesskap og gjennom historien har frambragt og vedlikeholdt, for å sette seg i stand til å kommunisere med hverandre og forholde seg til verden omkring». Kultur blir dermed «tilværelsens betydningsdimensjon», et aspekt ved all menneskelig virksomhet, og slik sett ikke noe som kan underlegges kvalitetskriterier eller tillegges verdi, men bare beskrives i sine spesifikke uttrykksformer.¹⁸⁵

Beslektet med begrepet om kultur som livsform, er forståelsen av kultur *som aktiv fritid* (K3).¹⁸⁶ Dette er kultur forstått som delkulturenes kultur i deres forhold til storsamfunnet eller «finkulturen». Slik sett kombineres her det beskrivende med det normative, i det det rett nok handler om en livsform (ofte en forgangen livsform, og egentlig

¹⁸² Anders Johansen, *Medier – Kultur og samfunn*, bind 4 av Petter Larsen og Liv Hausken (red.), *Medievitenskap* (Bergen: Fagbokforlaget, 1999), 10.

¹⁸³ Ibid., 12.

¹⁸⁴ Ibid., 14.

¹⁸⁵ Ibid., 13-14.

¹⁸⁶ Ibid., 18-21.

bare utvalgte deler av den), men en livsform som gjennom å kunne beskrives som kultur, antar en form for *verdi*. Johansen ser fremveksten av det såkalte utvidede kulturbegrep i Norge som et uttrykk for denne kulturforståelsen, nemlig ved at delkulturene, forstått som ulike befolkningslags organiserte bruk av fritid, skulle sidestilles som jevngrad med borgerskapets kultur, og derfor også betraktes som del av den offentlige kulturpolitikk og – administrasjon. I en slik sosialdemokratisk versjon kan denne type kultur best beskrives som sunne og trivselsskapende aktiviteter med sosial- og helsepolitiske gevinst, skriver Johansen.

Den fjerde bruksmåten kaller Johansen det *antikvariske* kulturbegrep (K4).¹⁸⁷ På sitt vis er også dette et normativt begrep, skjønt det gjør *alder* til det sentrale kvalitetskriterium. Slik sett synes det å omfatte *alt*, bare det er gammelt – samtidig som det også ekskluderer alt, bare det er nåtidig eller nytt. Et nesten like viktig kriterium er imidlertid at tingen ikke lenger har noen særlig nytteverdi: «En bil er moden til å bli regnet som kultur i det øyeblikk den ikke lenger egner seg til noe særlig i trafikken», eksemplifiserer Johansen. Det interessante er dermed hvordan dette kulturbegrepet avgrenser seg mot ethvert element som tilhører våre egne, moderne livsformer, samtidig som de tingene det omfatter likevel – ja, faktisk «i særlig grad», sier Johansen – regnes som *vårt*.¹⁸⁸ Grunnen til dette, hevder han videre, er at det gamle må oppfattes som bærer av *kollektiv identitet* for å kunne anta verdi: «Det som ”vi” har fått overlevert fra folk som bodde her før, og som synes å knytte oss sammen med dem, er også det som knytter oss sammen i dag, og som skiller oss fra alle de andre», skriver Johansen. Dermed er også det aller viktigste ved det antikvariske kulturbegrep selve *overleveringen*, nemlig det at det overleverte forbinder «oss» med noe opphavelig og ekte – noe som er eksklusivt «vårt», og som derfor utgjør den avgjørende forskjellen mellom «oss» og «dem». ¹⁸⁹ Derfor er det også slik at jo eldre det overleverte er, desto bedre: «*Renest* ved kilden, selvfølgelig, *ektest* når det er ublandet, *truet* når samkvemet med andre folk blir for hyppig og intenst», som Johansen har skrevet i annen, mer polemisk sammenheng.¹⁹⁰

Alle disse aspektene av kulturbegrepet *kan* være av interesse for en analyse av kollektive identiteter i mønsterplanene. Imidlertid er særlig det antikvariske kulturbegrepet

¹⁸⁷ Ibid., 22.

¹⁸⁸ Ibid., 23.

¹⁸⁹ Ibid., 24.

¹⁹⁰ Johansen, Anders (1995) *Den store misforståelsen: «Kulturarv» og «nasjonal egenart» i Norgesreklame og politisk kultur. En advarsel*. Nr. 5 i serien Pamfletter, polemikk-politikk-propaganda, Pax Forlag, Oslo: 78.

av interesse for den typologi av nasjonsbegreper som er skissert ovenfor, og da mer spesifikt for den *etnisk* nasjonsforståelsen, altså forståelsen av nasjonen som et *særegent* folk.

Nasjonsbegrepene og sosialisering i det nasjonale – et analyseverktøy

I migrasjonslitteraturen er det vanlig å skille to hovedtyper av sosialiseringsstrategier overfor nykommere, nemlig *assimilasjon* og *integrasjon*.¹⁹¹ Mens den første retter seg mot individer, og forutsetter at de tilpasser seg et gitt kulturelt fellesskap og gradvis tilegner seg dette fellesskapets normer og verdier, retter det andre seg mot *grupper* eller subkulturer, under en målsetning om å kunne innlemme dem i samfunnet nettopp som sådanne, slik at individene selv kan velge grad av tilpasning til majoritetskulturen. Sett innenfor rammen av en nasjonalstat, står disse integrasjonsbegrepene således til hver sin idé om hva det nasjonale fellesskapet er for noe: Mens målet innenfor assimilasjonstradisjonen er kulturell homogenitet, og således trekker på det etniske nasjonsbegrepet, er målet innenfor integrasjonstradisjonen kulturelt mangfold, noe som er fullt mulig innenfor en statsborgerlig forståelse av nasjonen. Dermed utkrystalliseres også et egnet analyseverktøy for å si noe om forholdet mellom nasjonen og nykommere:

- For det *første* kan ulike representasjoner av det nasjonale fellesskapet i mønsterplanene undersøkes med henblikk på de to nasjonsbegrepene. Et sentralt moment her vil være hvilken rolle kulturbegrepet eventuelt måtte spille for forståelsen av en nasjonal *enhet*.
- For det *andre* kan representasjoner av mangfold i mønsterplanene undersøkes med henblikk på hvorvidt det er snakk om *minoritetskulturer*, eller individuelle elever med særskilte tilpasningsbehov for deltagelse i samfunnet.
- For det *tredje* kan vi undersøke hvordan *forholdet* mellom det nasjonale og ulike minoriteter arter seg, og om mønsterplanenes identitetspolitikk totalt sett tenderer mot en *assimilasjonsstrategi* eller en *integrasjonsstrategi*.

Som Sørensen poengterte i sin beskrivelse av de to nasjonsbegrepene, representerer disse punktene tre sett av *ytterpunkter*, som først og fremst har sin berettigelse som posisjoner å betrakte tekstene i lys av. Det er med andre ord ikke noe mål for oppgaven å skulle

¹⁹¹ Tjelmeland og Brochmann, *I globaliseringens tid*, 205.

konkludere entydig på noen av punktene, selv om det kanskje vil la seg gjøre å peke på enkelte *tendenser* i utviklingen fra M74 til M87. Som vi skal se, er det også egenskaper ved selve mønsterplanene som litteratur som gjør at konklusjoner ofte blir vanskelige å trekke.

Mønsterplanene som litteratur

Britt Ulstrup Engelsen legger i sin gjennomgang av læreplanlitteraturen vekt på at den preges *pluralistiske kompromissformuleringer*.¹⁹² Dette skyldes at tekstene er blitt til innenfor den «korporative staten», der ulike interessegrupper har legitim rett til å bli hørt i reformarbeidet. Således er mange instanser og grupper involvert, gjennom utredninger, komitéarbeid og forhandlinger. Derfor ender man gjerne opp med formuleringer som kan gi inntrykk av enighet.¹⁹³ Læreplanverk er med andre ord utformet nettopp for å oppnå enighet mellom ulike grupper. De karakteriseres derfor ofte av harmoniserende og vage formuleringer, som er ment å dekke over debatttemaer og konflikter. Av den grunn er ikke læreplanverk noen yndet kilde for den som er ute etter tydelige intensjonsformuleringer, presis begrepsbruk eller uttømmende diskusjoner.

Men denne intenderte utydéligheten på enkelte punkter betyr imidlertid ikke at læreplanlitteraturen ikke kan studeres med henblikk på bestemte forestillinger og tanker, selv om forventningene til konsistens og samsvar mellom de ulike delene neppe er et rimelig krav. Gjennom en nærlesning av utvalgte deler innenfor et bestemt perspektiv, er det imidlertid mitt håp at det i det minste lar seg gjøre å peke på enkelte trekk av interesse for oppgavens problemstillinger.

Avgrensning

Av gjennomgangen i dette innlednings- og bakgrunnskapittelet, har særlig religion- og livssynsfagene pekt seg ut som et interessant brennpunkt for møtet mellom det norske og de nye innvandrerne. I tillegg har vi sett at samene antagelig har en rolle å spille når det gjelder forholdet mellom nasjon og minoriteter. Ettersom jeg vil forsøke å betrakte innvandringen i sammenheng med oppfatninger om minoriteter generelt, og den rolle de har i forhold til

¹⁹² Britt Ulstrup Engelsen, *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv* (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2003), 25.

¹⁹³ Ibid., 26.

mønsterplanenes oppfatninger om hva som er felles i det norske samfunnet, vil det derfor også være relevant å se nærmere på hvordan samene blir oppfattet. Som hovedkilde vil jeg bruke de generelle delene av mønsterplanene, der skolens allmenne mål, verdier og retningslinjer blir skissert, mens kun religions- og livssynsplanene vil bli behandlet blant fagplanene.

2. Enhet og mangfold i M74

Da *Mønsterplan for grunnskolen* kom i 1974, var det etter reformprosess som hadde vart siden midten av 1950-tallet. Alfred Oftedal Telhaug skriver at konsolideringsfasen etter den andre verdenskrig definitivt var over i 1955, og at «et uopphørlig utrednings-, forsøks- og reformarbeid» da ble satt i gang.¹⁹⁴ Dette innebar store endringer innenfor den norske skolesektoren, hvorav den aller viktigste, som vi har sett, var innføringen av en felles 9-årig grunnskole som ga studierett til de videregående skoler.

Når vi nå skal se nærmere på hvordan mønsterplanen representerer enhet og mangfold i norske fellesskapet, er det med hensyn til innvandringen i stor grad med forventning om at M74 først og fremst representerer et *før* innvandringen i skolepolitisk sammenheng, og som sådan en interessant bakgrunn for M87. Imidlertid er særlig forholdet mellom samene som minoritetsgruppe og det nasjonale fellesskapet interessant. Som vi husker, hadde fornorskingspolitikken overfor samene blitt oppgitt allerede på slutten av 1950-tallet, og tendensen til en oppfatning om samene som eget folk var i emming. Også forholdet mellom kristendomsplanen og planen for livssynsorientering knytter det seg visse forventninger til, ettersom differensieringen her, for å følge Telhaug, hadde andre grupper for øyet tilfellet var i 1987.

2.1 Generell del

Generell del omhandler alt ved skolens virksomhet som ikke er spesifikt knyttet til det enkelte fag, og kan derfor kaste lys over vårt spørsmål om hva som definerer det *nasjonale* fellesskapet. Imidlertid finner vi også et eget kapittel som omhandler «Elever i språkblandingsdistrikter», som det vil være interessant å kikke nærmere på.

Fellesskapets enhet

Når mønsterplanen utleder hva som er skolens oppgaver, er det med utgangspunkt i lov om grunnskolen av 13. juni 1969, og da i særlig grad *formålsparagrafen*:

¹⁹⁴ Telhaug, *Norsk skoleutvikling etter 1945*, 93.

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.¹⁹⁵

Formålsparagrafen peker her på tre momenter som er av særlig interesse for oss. Det første gjelder et spørsmål om hva det vil si å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse. Dette momentet peker mot en oppfattelse av det norske fellesskapet som et *religiøst* verdifellesskap, der den kristne tro utgjør grunnlaget. Hvordan utvikler mønsterplanen dette momentet, og hvor viktig er kristendommen for mønsterplanens forståelse av nasjonen som fellesskap? Det andre spørsmålet vedrører mønsterplanens oppfatning om allmennkunnskap og det å være et gagnlig og selvstendig menneske, noe også formålsparagrafens tredje momentet, som handler om at skolen skal fremme åndsfrihet og toleranse, kan sees som et uttrykk for. Hva er et gagnlig menneske i det norske fellesskapet? Viser mønsterplanen til særlige forskjeller i samfunnet som begrunner åndsfrihet og avkrever toleranse? Hvordan forholder i så fall mønsterplanen seg til disse forskjellene?

På bakgrunn av disse momentene i formålsparagrafen vil jeg se nærmere på hvordan det nasjonale fellesskapet defineres som henholdsvis verdifellesskap og sosialt fellesskap. I begge perspektiver vil en undersøkelse av fellesskapets grenser stå sentralt.

Et verdifellesskap

Når mønsterplanen utdyper hvordan målet om en kristen og moralsk oppdragelse skal forstås, later faktisk den kristne troslæren til å spille en underordnet rolle. Det er snarere «de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen», og som «[g]runnskolen som helhet skal bygge på», det dreier seg om.¹⁹⁶ Selve «forankringen» i kristendommen virker dermed ikke like absolutt som språkbruken kunne antyde, ikke minst ettersom noen av «grunnverdiene» faktisk er oppgitt lenger nede på siden som «sannhet, redelighet, rettferdighet, troskap og nestekjærlighet», og dermed kan betraktes uavhengig av forankringen i religion. Det er i det hele tatt lite snakk om kristendommen når mønsterplanen tematiserer elevenes moralske oppdragelse: Skolen skal «forsøke å hjelpe (...) [elevene] til å se at det i livets ulike forhold bør spørres om hva som er godt og ondt, rett og galt»;

¹⁹⁵ Grunnskoleloven sitert etter mønsterplanen (M74: 9). I det følgende vil jeg for enkelts skyld referere både til M74 og M87 med forkortelse og sidetall.

«lærestoffet (...) bør hjelpe dem til å få en allsidig innsikt i moralske spørsmål»; de etiske verdier bør bli «levende og idealdannende for elevene»; erfaringene fra skolen «bør (...) gi dem etisk holdning og karakterstyrke»; skolen skal, kort sagt, ta sikte på «moralisk vekst» og ha som mål at «grunnverdiene» blir «virkelige verdier for elevene og dermed bestemmende for deres livsholdning og livsførsel». Selv ikke i omtalen av kristendomsundervisningen synes den kristne tro å spille noen hovedrolle: Undervisningen skal legges opp slik at «barn fra flest mulig hjem kan delta når de foresatte ønsker det». Skolen må møte elevene «der de står livssynsmessig og religiøst, og til enhver tid være villig til å ta opp de spørsmål som ut fra deres bakgrunn og forutsetninger er av størst interesse». I hvilken grad dette gjenspeiles også i fagplanen for kristendomsundervisning, skal vi se nærmere på i kapittel 2.2. I første omgang kan vi konstatere at formålsparagrafens ordlyd synes å bli tolket i retning av en noe avledet kristendomsforståelse, der den kristne etikk, mer enn etikkens religiøse begrunnelse, står sentralt som et trekk ved det norske fellesskapet.

Imidlertid blir kristendommen på ny trukket inn når lærestoffet for skolen skal beskrives, og da med en noe mer direkte vektleggelse av trosaspektet. Det dreier seg om to formuleringer, som foruten å berøre den kristne tro, også har andre påfallende fellestrekk:

Med sikte på å ivareta og videreføre kulturarven – 'den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagt ned i tru, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk og i institusjonar' (Folkeskolekomitéen av 1963, Innstilling side 113) – må en gi høy prioritet til stoffelementer som er forholdsvis grunnleggende og 'uforanderlige'.

(...) Av forarbeidene til grunnskoleloven (Folkeskolekomitéen av 1963 og Ot.prop.nr. 59-1966/67) framgår det at skolen må bygge på visse grunnverdier, og at disse verdiene omfatter kristen tro og moral, de demokratiske idéene og vitenskapelig tenkemåte og metode. (...) Skolen har et medansvar for at grunnleggende verdier i vår kulturtradisjon blir ført videre til nye generasjoner.¹⁹⁷

For den som har bladd litt i et læreplanverk, er det mest iøyenfallende ved disse sitatene, de eksakte referansene. I mønsterplanen som helhet, ja faktisk i læreplanlitteraturen som genre, forekommer eksakte referanser uhyre sjelden. Vanligvis begrenser læreplanverk seg til den rutinemessige henvisningen til formålsparagrafen innledningsvis, og enkelte sporadiske og unøyaktige henvisninger til «Grunnskoleloven» og lignende.¹⁹⁸ En slik praksis kan virke påfallende med tanke på at et læreplanverk stort sett har utdannende lesere, og burde ha lite å

¹⁹⁶ M74: 10

¹⁹⁷ M74: 27

¹⁹⁸ Foruten M74 og M87, uttaler jeg meg her om *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* av 1997. I M74 forekommer det Generell del bare én henvisning forøvrig, og da til et rundskriv vedrørende matematikkfaget (M74: 81).

tape på å underbygge påstandene sine med referanser til faglitteratur og andre politiske dokumenter. Når så likevel ikke er tilfelle, kan nok det skyldes at læreplanverk nettopp *er* politiske dokumenter, og som sådanne betraktet som gyldige og «sanne» alene gjennom de demokratiske prosessene som har frembragt dem. Det er imidlertid også et annet fellesstrekk ved disse sitatene, som antyder at referansene er brukt fordi det til en viss grad er kontroversielle temaer som blir behandlet.

Når kristendommen først trekkes inn som tro er det altså i sammenheng med betegnelser som «kulturarven» og «vår kulturtradisjon» – i det siste avsnittet endog som en av de «grunnleggende verdier». Hva kan det skyldes? Som vi ser i det første avsnittet, defineres stoffelementer som er egnet til å videreføre «kulturarven» som «forholdsvis grunnleggende og 'uforanderlige'». Denne type stoff, fremgår det lenger nede på siden, står i kontrast til stoff av «mer tilfeldig og flyktig art, aktualiteter som en vanskelig kan vurdere betydningen av på lengre sikt». Ikke dermed sagt at stoff av de siste kategorien ikke hører hjemme i skolen – tvert imot, som det anføres i forbindelse med det andre av avsnittene ovenfor: «[S]toff som øver kritikk mot eller står i strid med (...) grunnverdiene, har også sin berettigelse i skolen, blant annet med tanke på å utvikle evnen til kritisk vurdering». Det gamle og det nye står dermed i et klassisk motsetningsforhold, som det videre fremheves i følgende presisering av forholdet mellom de to størrelsene: «[D]et må understrekes at evnen til kritisk og selvstendig vurdering ikke bare utvikles ved at grunnverdiene blir konfrontert med andre forestillinger, men også ved at grunnverdiene blir brukt som grunnlag for kritikk overfor ulike fenomener i kultur- og samfunnsliv». Mens «det nye» beskrives som tilfeldig, flyktig og aktualitetspreget, typisk representert i «massemedier og i litteratur», dannes «det gamle» i motsetning som noe velprøvd, solid og 'evig'.¹⁹⁹ Og sistnevnte kategori hører altså kristendommen som *tro* hjemme. La oss se nærmere på hva dette «gamle» er for noe.

Begge sitatene ovenfor etablerer en form for historisk kontinuitet knyttet til det norske fellesskapet. I det første tilfellet er kontinuiteten representert ved en opphopning av erfaring og innsikt, som «gjennom tid» har fått nedfelle seg i en hel samfunnspraksis. I det andre tilfellet defineres mønsterplanens implisitte fellesskap av en kulturtradisjon som er nettopp «vår», og som dessuten ved skolens hjelp skal føres videre til «nye generasjoner». Som vi så innledningsvis, kjennetegnes også nasjonsbegrepet av en kombinasjon av

¹⁹⁹ M74: 27-28

forestillinger om fellesskap i og på tvers av historien. Betegnelsen «vår kulturtradisjon» henspiller nettopp på dette, ved at et nåtidig «vi» konstitueres ved en bestemt, felles historie. «Kulturarv» er en metafor som på et noe mer sofistikert vis gjemmer dette vi'et i begrepet om arv. Arv er jo noe som følger slekten, enten vi snakker om materielle eller biologiske arverekker. Ved å gjøre kultur til arv, konstitueres det samtidige vi'et ikke bare av et tradert levesett, men også av et felles *opphav* i historien. Kulturen som arv peker på et slektskap mellom oss og dem før oss, og på det overleverte som et uomtvistelig gode. Slik bringes tanken om det norske folk som et *egenartet* folk, med Sørensens betegnelse, inn i fortolkningsrammen. Dette antydes også ved at «sed og skikk» er tatt med som viktig kulturelt inventar, og ved at begrepet «kulturarv», som vi så var et varemerke for det antikvariske kulturbegrepet, trekkes inn. En kontekstuell forklaring på hvorfor kristendommen som tro her er tatt med blant grunnverdiene, kunne dermed være at et mer etnisk nasjonsbegrep kommer til uttrykk her enn i den generelle målbeskrivelsen for mønsterplanen, og at kristentroen, innenfor en slik forståelse av samfunnet, inntar en mer sentral posisjon.

Når mønsterplanen dermed ikke er helt konsekvent på dette punktet, kan referansene betraktes som en markør på en tidligere konsensus, som likevel er omstridt nok til at den ikke nevnes i beskrivelsen av skolens mål innledningsvis. Kristendommen inntar således en litt tvetydig posisjon som henholdsvis tro og verdigrunnlag, som tradisjon og kulturarv versus moralsk standard.

Et sosialt fellesskap

Når mønsterplanen utbrer sitt syn på allmennkunnskap og hva det vil si å være «gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn», tilkjennegis også bestemte oppfatninger om det samfunnet som mønsterplanen ser skolen som en del av. I dette bildet står demokratisk deltagelse, sosialt ansvar og samarbeid sentralt.

Allmennkunnskap handler i M74 for en stor del om utviklingen av historisk bevissthet. Elevene skal bli «bedre skikket til å forvalte verdifull arv fra fortiden», til å «se det som er verdifullt i tradisjoner og erfaringer, og (...) å vurdere behov og former for fornyelse». Det handler også om å kunne «se sin egen tid i perspektiv» og «forstå de forandringer som har foregått, og de krefter som har virket». På den ene siden bidrar slik kunnskap til at «kulturarven» bevares og videreutvikles, og på den andre siden gjør den

elevene bedre skikket til å finne seg «til rette i dagens samfunns- og kulturliv, og til å forberede seg for oppgavene i morgendagens samfunn».

Mens kulturarvens bevarelse og videreutvikling synes å ha en selvforklarende verdi, er det altså like viktig at elevene blir i stand til å se seg selv i lys av de større sammenhenger de inngår i. Det gjelder også når mønsterplanen anlegger et mer samfunnsorienterende perspektiv. Elevene må gradvis innføres i ulike fellesskap, i stadig videre, konsentriske sirkler:

Med hjem og familie som naturlig utgangspunkt må skolen gjøre elevene kjent med vilkår for trivsel, samhold og samarbeid i de grupper de selv er med i. Dette gjelder først og fremst klassen og skolesamfunnet. Men orienteringen må etter hvert utvides til å gjelde de større og fjernere grupper og samfunn, slik at elevene ikke bare lærer om sitt hjemsted og sitt eget land, men om hele det verdenssamfunn de går i møte.²⁰⁰

Denne orienteringen gir et velordnet bilde av individets ulike arenaer, sett fra den nasjonale skolepolitikken ståsted. For elevens vedkommende er de primære fellesskap hjem, skoleklasse, skolesamfunn deretter hjemsted, land og verden. Det interessante er at denne ordenen langt på vei stemmer over ens med de bilder som lages av elevenes sosiale vekst også andre steder i Generell del.

Ikke minst ser vi sirklene gjentatt i mønsterplanens beskrivelse av hvordan elevenes ansvarsfølelse bør utvikles innenfor ulike sosiale rammer: Dersom elevene skal kunne «realisere seg selv på en sosialt positiv måte, må (...) [skolen] forsøke å få dem til å føle ansvar for andre mennesker».²⁰¹ Dette gjelder fremfor alt i møtet med andre elever («vennskap»), samhold av mindre personlig art innenfor en gruppe, klasse eller i skolen som helhet («solidaritet»), men også i familien: «Elevene må bli klar over de verdier som ligger i fellesskapsfølelsen mellom familiens medlemmer, og det ansvar som springer ut at et gjensidig samarbeid mellom dem». Orientering om utdanning og yrke sees i sammenheng med «å utvide elevenes ansvar til også å gjelde samfunnet». Videre understrekes det at skolens «sosialetiske idealer (...) ikke kjenner samfunnsgrenser»; det gjelder å «stimulere til ansvar for samfunn av ulike typer og ulikt omfang (...) enten det nå gjelder den lokale skolekrets eller de fjerne himmelstrøk». Det er likevel påfallende hvordan «andre deler av verden» synes å være en viktig kontekst for elevene.²⁰² Kunnskap om andre deler av verden

²⁰⁰ M74: 12

²⁰¹ M74: 14

²⁰² M74: 12

skal «hjelp elevene til å verdsette betydningen av samarbeid over landegrensene», og således «gi bidrag til internasjonal forståelse og fred mellom ulike folkeslag og nasjoner». Det minnes også om at heller ikke «[n]ærings- og arbeidsliv med forgreninger, organisasjoner og økonomiske problemer» kan utelates. I kapittelet om skolesamfunnet inkluderes også fritidssfæren. Elevene er «medlemmer både av skolesamfunnet og av storsamfunnet, og hører dessuten til flere andre grupper (...) [E]tter hvert utbygges kontakten med personer utenfor hjemmet, i lagsarbeid og i fritidsvirksomhet, i kameratgrupper og organisasjoner».²⁰³

De ulike fellesskap som elevene bør se seg selv i lys av, kaller altså for en stor del på elevenes ansvarsfølelse og samarbeid. De gir et bilde av et velordnet sivilsamfunn, der delkulturer, klassemotsetninger og andre gruppedannelser synes å glimre med sitt fravær, og der alle deltar på de samme premisser som ansvarlige, demokratiske subjekter. Konflikter antydes bare i forbindelse med «folkeslag og nasjoner», foruten i tilknytning til den økonomiske sfære.

Forskjell som demokratisk ressurs

Selv om det sosiale fellesskapet, slik det så langt er fremstilt, i hovedsak synes å kunne samles om en kulturarv og tradisjon, erkjenner mønsterplanen at «synet på kultur- og samfunnsspørsmål»²⁰⁴ nok kan være forskjellig, og også at andre forskjeller kan gjøre seg gjeldende. Det dreier seg primært om ulike syn på spørsmål av kulturell, religiøs, sosial eller politisk art, ulike livssyn og verdier, men også om egenskaper som samfunnslag, alder, kjønn og rase: «Grunnskolen får sine elever fra alle samfunnslag og fra grupper med forskjellig livssyn».²⁰⁵ Skolens opplæring til samarbeid må «bygge på respekt for andre menneskers rett, uavhengig av alder, kjønn og rase, og for verdier av materiell og åndelig art».²⁰⁶ «[R]eligjøre, etiske, sosiale og politiske spørsmål, og ellers (...) alle områder der ulike oppfatninger kommer til orde», fordrer i særlig grad at skolen holder idealene om «åndsfrihet og toleranse» i hevd.²⁰⁷ Slike forskjeller synes imidlertid ikke å forandre bestemte tiltak fra skolens side, men leses inn i en demokratisk forhandlingskontekst, der de snarere betraktes

²⁰³ M74: 22

²⁰⁴ M74: 15

²⁰⁵ M74: 26

²⁰⁶ M74: 12

²⁰⁷ M74: 15

som en verdifull ressurs for trening i samarbeid og meningsbrytning: Skolen «må ikke underslå meningsulikhet om de spørsmål den behandler, men tvert imot anstrenge seg for at elevene skal kunne få møte ulike syn og meninger og dermed bli stilt overfor den utfordring som ligger i slik ulikhet». Elevene skal utvikle «en vidsynt og tolerant holdning», få «øving i å se at en sak kan ha flere sider (...) og i å gjøre saklig rede for meninger de selv ikke deler». Samarbeid er således et sentralt stikkord i M74: «Gode samarbeidsformer mellom alle som har sitt virke i eller er knyttet til skolen er både et mål og et middel». Dette temaet dukker opp til stadighet i Generell del, både når det gjelder skolens indre liv, samarbeid i hjemmet, i samfunnet og i verdenssamfunnet.²⁰⁸ I kapittelet om skolesamfunnet er temaet «Samarbeid i skolen» endog viet et eget delkapittel, der ideen om «skoledemokrati» utvikles i full bredde.²⁰⁹

Til en viss grad behandles mangfold blant elevene her som et uttrykk livssynsmessig eller klassemessig gruppetilhørighet. Det er imidlertid ganske påfallende hvordan egenskaper som respekt, toleranse, vidsyn, samarbeidsevner og demokratisk meningsbrytning vektlegges i den sammenheng. Forskjellene synes snarere å betraktes som en ressurs for demokratisk trening, enn som noe som har en identitetsmessig egenverdi for elevene. Forøvrig er det verdt å merke seg at «rase» nevnes som en forskjell, uten at den utdypes noe videre her. Når vi nå går videre til en undersøkelse av hvordan de samiske elevene oppfattes, vil derimot en alternativ posisjon til enheten i det norske samfunnet kunne tegne seg.

Samene

Tittelen «Elever i språkblandingsdistrikter» skaper en forventning om at kapittelet ikke bare skal omhandle samene, men *alle* barn som går i skole på steder der språk blandes. Dette er imidlertid tilfellet bare i en svært begrenset grad. Bare to av avsnittene handler noe annet enn samiske elever, og disse er viet tospråklige elever forøvrig, henholdsvis «en befolkningsgruppe med finsk bakgrunn» og, interessant nok, «barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere».²¹⁰ Vi venter imidlertid med disse til etter behandlingen av mønsterplanes syn på samiske elever. Dette skal i det følgende undersøkes fra tre vinkler: Samene som henholdsvis språklig, sosial og kulturell minoritet.

²⁰⁸ M74: 11-12, 14, 21-22, 27

²⁰⁹ M74: 21-22

En språklig minoritet

Som tittelen «Elever i språkblandingsdistrikter» antyder, er *språk* en viktig markør når spørsmålet om hva som kjennetegner samene som gruppe skal besvares. Dette understrekes blant annet ved at elevgruppen stort sett omtales som «samisktalende elever» gjennom hele kapittelet. De første par setningene er i så måte få unntak, men her konkretiseres til gjengjeld lovverkets pålegg når det gjelder samene: «Grunnskoleloven gir samiske elever rett til å bruke sitt eget språk i skolen. På denne måten er de sikret å få den første leseopplæringen på sitt eget morsmål».²¹¹ Parafraseringen av Grunnskoleloven kan tolkes i flere retninger. Det kan for eksempel vise til samers allmenne rett til å bruke språket seg i mellom i skolen, eller det kan dreie seg om en rett til å ha samisk som undervisningsspråk. For den siste tolkningens vedkommende synes imidlertid mønsterplanen å begrense retten til å gjelde kun den første tiden på skolen. Det er med andre ord uklart hvor langt inn i skolens undervisning samenes rett til å bruke eget språk strekker seg.

Retten til å få den første leseopplæringen på eget morsmål, knesettes senere i en mer allmenn formulering om at dette er den «samme rett som alle andre elever» nyter. For at foreldre skal kunne kreve en slik rett for sine barn, må foreldrene riktignok «nytte (...) samisk som daglig talemål». I samsvar med prinsippet for valg av hovedmål generelt, er det likevel senere opp til eleven selv å avgjøre hvilken «målform» som til sist skal bli hovedmål – samisk, bokmål eller nynorsk. Her sidestilles altså samisk, til og med som målform, fullstendig med bokmål og nynorsk. Dermed skulle man tro det var slått fast, én gang for alle, at retten til å bruke eget språk i skolen faktisk gjelder undervisning i alle fag. I det øvrige er imidlertid mønsterplanen ganske uklar på dette punktet.

Når morsmålet er samisk, heter det, må likevel «norsk komme inn på de første klassetrinn som det første fremmespråk» – om enn «lempelig», og uten å forstyrre opplæringen i samisk. Det er «rimelig å tenke seg», fortsetter man, at samisk språk får dominere undervisningen på de laveste klassetrinn, men at man gradvis skifter til norsk oppover i trinnene. «Begge [språk] må [likevel] være med fra først til sist». Skal dette bety at det allmenne undervisningsspråket gradvis blir norsk, selv om samisk er hovedmål?

²¹⁰ M74: 72

²¹¹ M74: 71

I et annet kapittel av Generell del, «Skolesamfunnet», der samene blir viet omkring en side, heter det at skolen bør «ta sikte på mest mulig likestilling mellom de to språk».²¹² Hva dette skal bety, er ikke så tydelig som man først kan få inntrykk av: «Hvis læreren selv kan både samisk og norsk, vil han kunne møte barna med deres morsmål», konkretiseres nemlig denne anbefalingen. Tospråklige lærere betraktes med andre ord mer som en fordel enn som en forutsetning for undervisningen av samiske elever, noe som antyder at man neppe ser for seg samisk som det dominerende undervisningsspråket. Nyten av tospråklige lærere begrunnes videre med at læreren kan benytte samisk «[n]år han vet at en samisktalende elev vil ha bedre utbytte av forklaring på samisk». Også her synes norsk å være oppfattet som det ordinære undervisningsspråket, som man ved behov, det vil si overfor enkeltelever, avviker fra.

Heller ikke fagplanen for samisk gir noen klarhet i dette spørsmålet. Imidlertid forekommer det her henvisninger til «overgang til Norsk m/skriftforming» i forbindelse med den videre leseopplæringen, og «den begrensede plass samisk [da] vil innta».²¹³ Videre heter det i forbindelse med samisk og andre fag, at «når norsk overtar plassen som dominerende undervisningsspråk, bør samisk og orienteringsfagene til en viss grad gjensidig støtte hverandre».²¹⁴ Det er ingenting i sammenhengen til disse sitatene som kan tolkes i retning av at utsagnene er ment å gjelde kun elever som *ikke* har valgt samisk som «hovedmål». Inntrykket er dermed at man betrakter det som rimelig at selv elever som velger samisk som hovedmål, har undervisning på norsk i de fleste fag utover i klassetrinnene. Når samisk innledningsvis sidestilles med bokmål og nynorsk, synes det altså ikke å være fullt ut: Først fordi samisk ikke later til å bli betraktet som samenes ordinære undervisningsspråk i skolens øvrige fag, og dernest fordi man, allerede fra de tidligste årstrinn, innfører norsk i tillegg, mens andre norskspråklige elever først begynner med sidemål i 7.trinn.²¹⁵ Det nærmeste vi synes å komme en virkelig sidestilling av samisk med norsk, er dermed innledningens litt uheldige påstand om at samisk er en norsk «målforn».²¹⁶

²¹² M74: 18

²¹³ M74: 123

²¹⁴ M74: 125

²¹⁵ M74: 97-100

²¹⁶ En mulig forklaring på dette kan kanskje finnes i selve betegnelsen «elever i språkblandingsdistrikter». Selv om kapitlet omtaler samiske barn, kan den impliserte konteksten være klasser bestående av samiske såvel som norsktalende barn. Med tidens motvilje til organisatorisk differensiering, har man kanskje satt klassefellesskapet foran en fullverdig forståelse av samisk som «hovedmål».

Så langt er også samiske elever omtalt som en gruppe elever med én ting til felles, nemlig at deres morsmål er samisk. Dette bildet nyanseres riktignok noe mot slutten av kapittelet om språkblandingsdistrikter:

De største språkblandingsdistriktene fins nord i landet, men det er også andre grupper av samisk befolkning som er bosatt i Midt-Norge. Det samiske språket i Midt-Norge skiller seg fra det samiske språket i nord, men likevel er det her mulig anvende de samme prinsipper for utbygging av skolen som er lagt til grunn for utbyggingen i språkblandingsdistrikter i nord.²¹⁷

Selv om man her tilkjennegir et mer nyansert syn på samene som gruppe, forenes samene likevel med hensyn til hvilke tiltak de blir gjenstand for i skolen. Det er selve «språkblandingen» som avstedkommer tiltak fra skolens side, ikke hvilket språk som snakkes. Vi skal senere se på hvordan samene representeres som en kulturell minoritet, og hvilket ansvar skolen påtar seg for den samiske kulturen generelt. I første omgang kan vi iallefall slutte at norsk, også for elever med samisk som hovedmål, synes å innta plassen som det dominerende undervisningsspråket. Om dette betyr at det norske språkfellesskapet dermed vurderes som viktigere for samiske elever enn det samiske, skal foreløpig være usagt. En undersøkelse av skolens sosiale motiver overfor samene kan imidlertid gi noen svar i så måte.

En sosial minoritet

Det understrekes gjentatte ganger i omtalen av elever i språkblandingsdistrikter at «[m]ålsettingen for grunnskolen er den samme i språkblandingsdistrikter som ellers i landet».²¹⁸ Samisktalende elever «skal føres fram til samme nivå som norsktalende elever i grunnskolen»; «[m]ålet er likestilling»; de skal få en utdanning som er «helt likeverdig med den all annen norsk ungdom får», og vitnemål «med samme kompetanse som elever ellers».²¹⁹ Disse målformuleringene antyder for det første et svar på vårt spørsmål om hvilket språkfellesskap skolen betrakter som viktigst for samiske elever: Når «norsktalende elever», «all annen norsk ungdom» og «elever ellers» her danner malen for den likestilling samene skal bli gjenstand for, sier man samtidig at samenes dannelse og kompetanse innenfor det norskspråklige fellesskapet er det viktigste. For det andre danner likestillingsidealet grunnlag for en representasjon av samiske elever som en *sosial* minoritet i skolen. Nettopp fordi det

²¹⁷ M74: 72

²¹⁸ M74: 71

²¹⁹ M74: 72

norskspråklige fellesskapet danner malen for likestillingen, pådrar de samiske elevene seg ekstra oppmerksomhet fra skolen.

Tospråklighet bidrar for eksempel til at mange samisktalende elever vil «bli stilt overfor større vansker enn elevene ellers». Et særskilt innføringsår for samiske elever bør derfor vurderes. Likeledes at man bruker flere timer enn «det bundne minimum til opplæring i samisk», eller at man overfører timer fra «de valgtimer som elevene i samråd med skolen rår over» – alt for at samiske elever slik skal få «de samme opplæringssjanser som landets øvrige elever». Kort sagt innser man at arbeidsbyrden for samiske elever kan komme til å bli større enn for andre, dersom de skal oppnå den samme kompetansen som «elever ellers».

Samtidig anføres det i kapittelet om «Skolesamfunnet» en rekke andre forhold som er til spesiell belastning for samiske elever, og som skoleledelsen derfor bør huske på. Det dreier seg for det første om det å begynne på skolen: «Skolestarten innebærer for dem oftest et skarpt brudd med det miljø de kjenner, så meget mer følelig fordi mange av barna under skoletiden må bo på internat».²²⁰ Det gjelder med andre ord å legge til rette for en «jevn overgang», der det er «viktig at det fins utdannede internatlærere, internatpersonale og lærere med samisk som morsmål». Alle lærere bør dessuten «få innføring i de spesielle undervisningsproblemer de her vil stå overfor». Videre bemerkes det at «en del samiske hjem ikke har lange tradisjoner med bøker».²²¹ Dette betyr for det første at man bør oppmuntre til hjemlån, men også at man må «være varsom med å gi hjemmeoppgaver som favoriserer elever som har adgang til bøker hjemme». Det kan også hende at «samebarna er redde for å bruke morsmålet sitt blant norsktalende barn», og da bør læreren «oppmuntre barna til å snakke samisk», for dermed å «øve opp gjensidig toleranse for språkene». Det er imidlertid «ikke til å unngå at det blir gnisninger».

En sentralistisk infrastruktur bidrar dessuten til at samiske barn i liten grad vil oppleve seg, eller bli opplevd, som hjemmehørende i «skolemiljøet». Følgende røper om visse erfaringer i så måte:

²²⁰ M74: 17

²²¹ M74: 18

Noen av barna vil ha vanskelig for å få kontakt. Her er det ikke bare språket som stenger. Erfaring har vist at elever som bor avsides, har de største kontaktproblemene. De avsidesboende elevene er som regel samisktalende, mens de norsktalende er samlet i sentrene. Det er ingen lett situasjon de samisktalende elevene her står overfor, med foreldre ofte mange mil borte.²²²

Samiske barn er kort sagt som en sosial problemgruppe: De får en større arbeidsmengde enn andre; de tilhører den geografiske periferi og er uten familiens støtte i lengre eller kortere perioder; de har ingen vaner med bøker; de har kontaktvansker og er gjenstand for, eller årsak til, «gnisninger». Dermed knyttes det også et apparat av internater, internatlærere, internatpersonale og tospråklige lærere til elevgruppen, for å avhjelpe problemene og øve opp «gjensidig toleranse for språkene». Samene som sosial minoritet, slik den her er beskrevet, hører primært hjemme innenfor rammene av «skolesamfunnets» sosiale virkelighet. Den oppstår i skolens likestillingsprosjekt, der samene sees i forhold til det norskspråklige fellesskapet. Det betyr imidlertid ikke at mønsterplanen ser de samiske elevene helt løsrevet fra den samiske befolkningen, eller det «samiske», som sådan.

En kulturell minoritet

Selv om den primære oppgaven for faget Samisk er den første leseopplæringen, ser man det i Generell del også som et mål for faget å «holde oppe og bringe videre samisk språk og samiske kulturtradisjoner».²²³ At samisktalende elever blir «fortrolige med de to kulturformer[.](...) innebærer noe mer enn opplæring i to språk. (...) [A]lle fag [vil] ha betydning for elevens personlige vekst og utvikling innenfor de aktuelle kulturformene». Skolemyndighetene tillegger altså skolen et ansvar for den samiske kulturen gjennom det vi må tolke som en tokulturell dannelse for samiske elever: Ikke bare skal de oppøve en fortrolighet med «de to kulturformer», men også gjennomgå en «personlig vekst og utvikling» innenfor begge. Selv om kapittelet altså omhandler «elever i språkblandingsdistrikter», tyder ingenting på at man har de norskspråklige elevene i tankene når man tar sikte på en slik dobbel dannelse. Det er «opplæringen i samisk» som betraktes som det primære instrumentet i dannelsesprosjektet, og det er uttrykkelig «samisktalende elever» det dreier seg om.

²²² M74: 18

²²³ M74: 71

På samme vis som med språkopplæringen, tenker man seg dessuten «de to kulturer» som omvendt proporsjonale størrelser gjennom utdanningsløpet: Samisk kultur med tyngdepunkt i de første årene, norsk kultur med tyngdepunkt i de siste årene, men begge kulturer representert på alle klassetrinn. Når det gjelder målsettingen om å opprettholde og viderebringe samiske kulturtradisjoner, fins imidlertid ingen utdypelse eller konkretisering i Generell del. Bare i forbindelse med de særlige utfordringer for «Skolesamfunnet» i språkblandingsdistrikter snakkes det om at «det må gis rom for samisk kultur»: Man bør i utsmykningen av skolens lokaler sørge for at «samisk kunst får en bred plass», og slik «bidra til forståelse og respekt for samisk kunst og kultur».²²⁴ Selv om denne anvisningen opplagt kan betraktes under en målsetning om å bevare samisk kultur, ligner den mye på budet ovenfor om at læreren må oppmuntre samiske elever til å snakke samisk, slik at «gjensidig toleranse for språkene» kan oppøves: De samiske elevene skal føle seg velkomne som samer, mens ikke-samiske elever skal bli vant til, og dermed akseptere, det samiske ved samene. Dersom vi på et så tynt grunnlag – dette er nemlig alt Generell del sier om saken – skulle si noe om *hvordan* skolemyndighetene ønsker å opprettholde og viderebringe samisk kultur, vil dermed uttrykket å gi «rom for samisk kultur» være ganske dekkende: Det må legges sosialt til rette for at de samiske elevene selv holder sin samiskhet i hevd. Kulturmotivet har dermed to sider: På den ene siden å legge til rette for samiske elevers vekst innenfor den samiske kultur, på den annen side å legge til rette for generell sosial aksept for det samiske. Mens det første delmotivet retter seg mot samene selv, retter det andre motivet seg mot de andre elevene i språkblandingsdistrikter, men prinsipielt også mot det norske samfunnet som helhet.

Andre språklige minoritetsgrupper

Kapittelet om elever i språkblandingsdistrikter nevner mot slutten to andre elevgrupper med spesielle språkopplæringsbehov. Disse introduseres på følgende måter:

Ved siden av den samiske befolkningen er det nord i landet en befolkningsgruppe med finsk bakgrunn. Elever som tilhører den finske befolkningen, vil i første rekke ha behov for å nyte godt av det eksisterende opplegg: Norsk som fremmedspråk.

²²⁴ M74: 18 Heller ikke når grunnskolens oppgave eller lærestoffet behandles i egne kapitler, der begreper som kulturarv, grunnleggende verdier etc. utlegges, er det snakk om samiske kulturtradisjoner eller andre minoriteter, for den saks skyld.

(...) I tillegg til de elever med ulik språkbakgrunn som her er nevnt, vil det også være aktuelt i norsk skole å gi opplæring til barn av foreldre som kommer til landet som fremmedarbeidere. Utviklingsarbeidet med norsk fremmedspråk vil derfor også ta en slik elevgruppe i betraktning.²²⁵

Disse elevgruppene adskilles fra samene på flere punkter: For det første er det ikke her snakk om noen undervisning på eget morsmål – målet er at de lærer norsk. Skolen påtar seg med andre ord ikke noe ansvar for disse elevenes språklige sosialisering i deres respektive minoritetssamfunn, men betrakter deres språkbakgrunn først og fremst som en ulempe, som det er skolens ansvar å avhjelpe. Dette vitner om et sosialt engasjement for språklige minoritetselever, der likhet med majoritetsbefolkningen betraktes som et gode. Vi merker oss likevel at skolepolitikken engasjement for disse minoritetene stopper her; den omfatter ingen bekymring for elevenes sosiale hverdag i skolesamfunnet eller for deres hjemlige kulturtradisjoner, slik tilfellet var med samene.

Avslutningsvis til dette avsnittet kan det også være verdt å merke seg hvordan begge disse gruppene, i større grad enn samene, påkaller en nasjonal betydningskontekst: Befolkningsgruppen «med finsk bakgrunn», det vi idag som regel omtaler som kvener, hevdes å 'tilhøre' den «finske befolkningen», til tross for at de aller fleste av disse kom til landet for flere hundre år siden.

Generell del oppsummert

Når det gjelder hva som samler i det norske fellesskapet, så vi innledningsvis til dette kapittelet at mønsterplanen inntok en litt ambivalent holdning til kristendommen henholdsvis som tro og arv, og som «verdigrunnlag». Begge deler karakteriserer i det minste det norske fellesskapet som et *verdifellesskap*: *alle* elever omfattes av skolens kristne formålsparagraf, og skal således få en «kristen og moralsk» oppdragelse.

Når det gjelder mønsterplanens oppfatning om mangfold, har den en tendens til å se dette innenfor en demokratisk forhandlingsdiskurs, der mangfoldet krever toleranse, respekt og samarbeid både fra skolens og elevenes side. Eleven betraktes således, nærmest uavhengig av bakgrunn, som demokratisk deltager. Ellers er det verdt å merke seg at samene, som den eneste minoriteten som omtales i noe særlig omfang, *ikke* nevnes i den generelle gjennomgangen av skolens mål og verdier, eller i sammenheng med

²²⁵ M74: 72

allmenndannelse og demokratisk trening. Samene behandles faktisk utelukkende i tilknytning til språkblandingsdistriktene, noe som antyder at de primært betraktes som en *lokal* minoritet.

En nærmere gjennomgang av M74s behandling av samene, viser også at det sosiale og språklige motivet dominerer i mønsterplanens forståelse av samene. Samenes egenart er primært en utfordring i møte med skole og lokalmiljø, selv om det også heter at skolen har et ansvar for samene som kulturell minoritet. Dét motivet følges imidlertid lite opp. Det er i det hele tatt ganske tydelig, ikke minst gjennom den sterke vektleggelse av samenes rettigheter i det norske samfunnet, at målet er dyktiggjøre samiske elever til et liv innenfor det norske fellesskapet.

Om samene dermed likevel står i en særstilling som minoritetsbefolkning, er assimilasjonsstrategien tydeligere når det gjelder forståelsen av de øvrige språklige minoritetene. De skal kort og greit lære norsk. Selv om M74 dermed viser en omtanke for mangfoldet i samfunnet, er det sosiale motivet sterkere enn det kulturelle i forståelsen av de ulike minoritetene. Vi merker oss imidlertid at «fremmedarbeidere» allerede er en kategori i skolepolitikken – noe tidligere enn forventet. Generell del gir imidlertid ikke grunnlag for noen videre behandling av denne gruppen.

2.2 Religions- og livssynsfeltet

Når vi nå beveger oss over til fagplanene for Kristendomskunnskap og Livssynsorientering, er spørsmålet blant annet hvordan «arbeidsfordelingen» er mellom disse fagene. Hva slags elevgrupper har de for øye, og hva skal undervisningen tjene til? Hvilket inntrykk gir de samlet sett av det norske fellesskapet?

M74: Kristendomskunnskap

Struktur og organisering

Mønsterplanen innleder alle fag- og emneplaner med en punktvis og kursivert oppsummering av fagenes hovedmål. I likhet med noen få andre blant de elleve obligatoriske fagene, har kristendomskunnskap i tillegg en mer fyldestgjørende og generell introduksjon.

Faget stikker seg også ut i denne lille gruppen av fag, ettersom disse heller kommer opp mot kristendomsplanen hva introduksjonens lengde og detalj angår.²²⁶

Denne ekstra omsorgen kan nok skyldes at kristendomsfaget for første gang i M74 ikke lenger regnes som en del av kirkens konfirmasjonsforberedelse, og at man dermed har ansett det som betimelig å instruere bedre her enn i andre fag, snarere enn å støtte seg på tradisjonen. Også de politiske kontroversene faget gjennomgikk de forutgående par tiår, er dermed egnet til å forklare lengden på introduksjonen som utslag av et oppklaringsbehov. Før vi går nærmere inn på innholdet i selve introduksjonen, bør den imidlertid sees i sammenheng med en annen særegenhet ved planens struktur.

Felles for planene er at de etter formålsbeskrivelsen fortsetter med en generell presentasjon av lærestoffet i form av hovedemner, konkretisert i tre bolker; 1.-3. klassetrinn, 4.-6. klassetrinn og 7.-9. klassetrinn. Deretter følger et avsnitt om de veiledende årsplanene, før årsplanene for det enkelte klassetrinn ramses opp i forholdsvis rik detalj, dog i stikkords form og fordelt over nevnte hovedemner. Men mens de fleste fagplanene her går direkte videre til avsnittene om arbeidsmåter, læremidler og vurdering, avviker planen for kristendomskunnskap ved å legge inn et eget avsnitt kalt «Salmer og sanger». Her ramses ikke færre enn 185 titler opp, fordelt over de samme tre bolker som lærestoffet. En lignende liste forekommer rett nok i planen for musikk, og også språkplanene har veiledende vokabularlister som tilleggsutstyr. Men tatt i betraktning at slike avvik fra strukturen må beskrives som høyst uvanlige, fagplanene sett under ett, må denne listen av salmer og sanger sies å vekke en viss interesse. Ikke desto mindre så ettersom planen for norsk – som jo ellers kunne gi rikelig anledning for listeskriving, dersom forklaringen på denne særegenheten var at mønsterplanen la til grunn et nasjonalt kanonbegrep – ikke inneholder referanser til skjønnlitterære verk overhodet, langt mindre ordnet under et eget punkt. Avsnittet som innleder listen, forteller ingenting om bakgrunnen for den eller hvilke sammenhenger salmesangen skal inngå i.²²⁷ «Salmer og sanger» er riktignok satt opp, om enn ukommentert, som siste hovedemne under hver av de tre bolkene som beskriver lærestoffet, men i motsetning til de andre hovedemnene følges ikke punktet opp i de veiledende årsplanene.²²⁸

²²⁶ De andre fagene er samisk m/skriftforming, norsk som fremmedspråk, engelsk, musikk. Teller man med de ulike planene for orienteringsfaget blir det totale antallet planer for obligatoriske fag femten.

²²⁷ M74: 91

²²⁸ M74: 85

Det påpekes også under «Arbeidsmåter» under et avsnitt om tverrfaglighet, at «[s]almetoner vil egne seg godt i den grunnleggende musikkundervisningen».²²⁹ På lignende vis fremheves det også under avsnittet for læremidler at «[s]almeboka skal mer være en bruksbok enn en lærebok».²³⁰ Hva som menes med dette, får vi en indikasjon om i følgende passasje, hentet fra avsnittet om arbeidsmåter: «Salmer og sanger bør elevene lære ved at de synger dem (...) En time i kristendomskunnskap bør begynne med en salme eller et bibelord».²³¹ Salmene synes således, til tross for at de ikke blir gjenstand for noen selvstendig behandling i planen, å innta en ganske sentral plass i kristendomsundervisningen. De representerer en innfallsport til faget, et fast rituale ved timens begynnelse. Forlater vi for et øyeblikk selve kristendomsplanen og beveger oss til det aller siste avsnittet av Generell del, ser vi at dette imidlertid ikke er forbeholdt kristendomsfaget. Et vedheng på tampen av kapittelet om timestfordeling, annonseres av et stikkord i marginen å skulle omhandle «Skoledagens begynnelse». Avsnittet gjengis her i sin helhet:

Skoledagen skal ta til med skriftlesning, bønn og/eller salme eller annen høvelig sang. Hvordan skolen skal gjennomføre dette, bør avgjøres i forbindelse med planleggingen og ordningen av skoledagen.²³²

Denne passasjen, kort og unnselig som den er, synes rett og slett å skulle stadfeste det selvfølgelige – nemlig at salmesang og bønn aldeles ikke representerer noe kuriøst og besynderlig, men tvert imot er noe ordinært og hverdagslig, noe som, i likhet med friminuttene som nevnes i avsnittet før, gir skoledagen rytme, regularitet og gjenkjennelighet. Det totale fravær av begrunnelser for salmeritualet, både i dette avsnittet og i kristendomsplanen som helhet, vitner om at det hviler på en etablert praksis og en innforlivet, sosialisert og bredt akseptert forståelse av kristendommen som kulturform.

Når jeg innledningsvis til denne analysen har brukt såpass mye plass på dette punktet, er det fordi denne erkjennelsen åpenbart danner en forståelsesramme for den videre lesningen av planen. Salmenes selvfølgelige integrasjon i skoledagen og faget understreker kristendommens rolle og status i skolen. Kristendom later ikke til å være et fag blant andre, men et fag i absolutt særstilling – noe som dessuten bekreftes av skolens kristne

²²⁹ M74: 94

²³⁰ M74: 95

²³¹ M74: 94

²³² M74: 79

formålsparagraf. På sett og vis kan faget således betraktes som en utdypelse av hensikten om en kristen og moralsk oppdragelse.

Generelle mål for faget

Innledningsvis til fagplanen heter det at undervisningen skal gi «en grunnleggende innsikt i hva kristendom er, og hva den betyr både på det individuelle og på det sosiale plan».²³³ De primære kontekstene som undervisningen vil betrakte kristendommen under, er altså det individuelle og det sosiale. Det er disse kontekstene som er relevante når skolen skal formidle en grunnleggende innsikt i hva kristendom i bunn og grunn *er*. Derfor skal kristendomsundervisningen «fremme elevenes oppleving av religiøse verdier, og hjelpe dem til å få forståelse av religion som en vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse, både individuelt og i samfunnsmessig og kulturell sammenheng». I tråd med målet om å forankre elevenes forståelse av kristendommen i en individuell kontekst, skal undervisningen henvende seg til eleven på et følelsesmessig plan, gjennom *opplevelse*. Samtidig skal de «hjelpes» frem til en erkjennelsen av den religiøse opplevelsen som et vesenstrekk ved den menneskelige væren, og religion som et allment trekk ved menneskelig sosialitet og samfunnsbygging. De universelle henvisningene til «religion», snarere enn til kristendom, kunne tolkes i retning av en bredere forståelse av «religiøse verdier» enn at de begrenser seg til kristendommen. Imidlertid inneholder ikke planen lærestoff om andre religioner eller livssyn overhodet, og viser dessuten eksplisitt til lov om grunnskolen som foreskriver at «den evangelisk-lutherske troslære [skal] ligge til grunn for faget».²³⁴ Slik forankres faget ikke bare i den kristne tro, men temmelig snevert innenfor en spesifikk gren av protestantismen. Dersom faget står så sentralt i forståelsen av hva som samler i det norske fellesskapet som man kan få inntrykk av, representerer det i så fall en ganske innsnevret forståelse av det norske.

Likevel er den pedagogiske forankringen av kristendommen i det individuelle og sosiale samtidig et uttrykk for en antropologi der den religiøse livsutfoldelse står sentralt. Religiøs utvikling handler ikke bare om moral og sosialitet, men også om å utvikle sitt vesen som menneske, altså sin *menneskelighet*. I lys av dette er det et viktig embete kristendoms læreren skjøtter i sin formidling av den kristne tro og lære, noe læreplanen ikke

²³³ M74: 84

unnser seg for å minne om: «Læreren må være seg bevisst at hans egen holdning til lærestoffet vil ha betydning for hvordan elevene oppfatter det, og hvilken verdi det får for dem, for det elevene lærer i faget, skal være grunnlag for deres tro og rettesnor for deres liv».²³⁵ Denne andektigheten overfor oppgaven kommer dessuten til uttrykk i en beskrivelse av hvordan man i første klasse skal tilnærme seg hovedemnet «forberedende kristendomskunnskap»: «En prøver å vekke elevenes undring over, og takknemlighet for alt Gud har gitt oss, og gi dem forståelse for det som er riktig og godt».²³⁶ En ting er altså den vare presensformuleringen av hvordan den første religiøse undring og takknemlighet skal vekkes til live hos elevene. I tillegg formuleres i forbifarten Guds eksistens og takknemlighetsfellesskapet mellom mennesker på jorden med en påtagelig innforståthet, som om lærerne og departementet var skjønt forent om den utvilsomme sannhetsgehalten i dette. Rett nok omhandler setningen de yngste barna, og kan slik sett tenkes å skulle iscenesette en hypotetisk pedagogisk situasjon. Likevel må setningen først og fremst betraktes som kommunikasjonen mellom styresmaktene og profesjonelle yrkesutøvere, og fremstår i et slikt lys som temmelig dogmatisk på kristendommens vegne. Som vi skal se, underbygger også fagets tilnærming til lærestoffet et slikt inntrykk.

Lærestoff

«Innsikt i den kristne religion må i første rekke bygge på et samlet og levende bilde av Jesus Kristus, hans liv og gjerning», heter det videre fagets formålsbeskrivelse.²³⁷ I avsnittet om *Læremidler* understrekes det også at «Bibelen, særlig NT, er den kilde som lærestoffet i kristendomskunnskap i første rekke må hentes fra». Dette omtales som «en selvfølge fordi undervisningens midtpunkt er Jesus Kristus, hans liv og verk».²³⁸ Slik troen på Jesus Kristus som Guds sønn er kristendommens sentrale budskap, må Jesus også innta plassen som undervisningens uomtvistelige midtpunkt. Og slik Bibelen innenfor den evangelisk-lutherske tradisjon er den eneste autoritet i trosspørsmål, slik kan heller ingen annen bok erstatte Bibelen som kilde til hva kristendom er. At dette er mer enn retorikk, bekreftes i de

²³⁴ M74: 84

²³⁵ M74: 84

²³⁶ M74: 86

²³⁷ M74: 84

²³⁸ M74: 95

veiledende årsplanene, der stikkordene, særlig for de lavere årstrinn, primært viser til bibelfortellinger og bibelsteder.

Utover i klassetrinnene øker imidlertid andelen stoff fra kirke-, misjons- og bibelhistorien, og fra emner som kirkekunnskap og etikk. Det historiske stoffet later likevel ikke til å være motivert ut fra noen særlig historisk interesse. Snarere synes den historiske kunnskapen, omtrent som i eldre tiders forestilling om historien som en livets læremester, primært å skulle tjene oppbyggelig hensikter. Mer fyldestgjørende portretter av historiens «store personligheter» er for eksempel å foretrekke fremfor «en rekke navn som de ikke forbinder noe særlig med», ettersom «ungdommen har behov for idealer de kan se opp til».²³⁹ Det understrekes også at «[k]unnskapsstoffet» blant annet må «nyttes som utgangspunkt for drøfting av barnas og ungdommens eget liv, som i undervisningen må tre fram som like viktig som det historiske stoffet».²⁴⁰ Det er med andre ord gjennom oppbyggelig identifikasjon, og som resonansbunn til refleksjon over egen tilværelse, at det historiske stoffet finner sin primære begrunnelse. Kontekstualiseringen innenfor en privat og individuell sfære må ikke overskygges av historisk kunnskap kun for kunnskapens skyld, synes budskapet å være.

En historiserende tilnærming til Bibelen foreslås likevel litt senere i avsnittet for læremidler:

Elevene må lære å forstå at Bibelens forfattere bygger på sin tids oppfatninger og forestillinger når det gjelder f.eks. geografiske og naturvitenskapelige forhold, og at det derfor ofte er nødvendig å ha kjennskap til disse oppfatningene eller forestillingene for å kunne forstå tekstene rett.²⁴¹

Her trekkes den bibelske samtiden inn som en meningsproduserende kontekst for Bibelen. Det kan endog være «til hjelp å ha forskjellige bibeloversettelser for hånden», opplyser man samme sted. Imidlertid må undervisningen «gjøre det helt klart at Bibelen er en religiøs bok», som til tross for at den er «tidsbestemt», «har (...) et tidløst budskap». Således må hovedsaken «under [dette] arbeidet med bibelske tekster (...) være å finne den veiledning stoffet kan gi i religiøse og moralske spørsmål som er aktuelle i elevenes situasjon».²⁴² At Bibelens budskap på samme tid er tidsbestemt og tidløst, betyr i praksis at jakten på det

²³⁹ M74: 86

²⁴⁰ M74: 85

²⁴¹ M74: 95

²⁴² M74: 95

tidsbestemte i Bibelen først og fremst må betraktes som et middel for jakten på det tidløse, altså «budskapet», eller det som kan gi veiledning. Selv når Bibelen leses historiserende, skal altså det oppbyggelige ha forrang.

I introduksjonen til faget finnes faktisk en passasje hvor en slik historiserende strategi på eksemplarisk vis er brukt, nettopp for å fremholde det bibelske budskapets aktualitet og tidløshet:

Med til bildet hører også det fundamentalt nye syn på menneskenes likeverd som gjenspeiler seg i hans [Jesu] forhold til representanter for nabofolkene, men især i hans opptreden overfor og samarbeid med kvinner. Hvor revolusjonerende dette er, kan bare forstås gjennom kjennskap til den tids patriarkalske, jødiske miljø.²⁴³

En viss kjennskap til 1960- og 1970-tallets patriarkalske, teologiske miljø ville imidlertid heller ikke være noen dårlig kontekst, kunne vi tilføyd. For sitatet viser temmelig tydelig at den type bibelske «tidløshet» som her kommer til uttrykk, først og fremst produseres på bakgrunn av høyst tidsbestemte problemstillinger. Kvinneperspektivet er nemlig godt representert i mønsterplanen generelt, og legger blant annet beslag på et eget avsnitt av kapittelet «Skolesamfunnet» i Generell del, kalt «Likestilling mellom kjønnene». Det berøres også flere steder i planen for kristendom, for eksempel gjennom en instruks til slutt i introduksjonen, der det heter at man i «gjennomgåelsen av kirkens historie [også] må (...) legge vekt på å vise kvinnenens betydning i det religiøse liv».²⁴⁴ Den bemerkelsesverdige prioritet som denne bibelfortolkningen forøvrig er blitt til del – først gjennom sin plassering i den allerede atypiske introduksjonen til faget, og siden som den eneste eksplisitte utleggingen av bibeltekster i hele planen – kan derfor delvis forklares på bakgrunn av at kvinnesak i 1974, også i skolepolitikken, var et hett tema. På den andre siden må fortolkningen, som antydnet, sees på bakgrunn av kirkens historiske forhold til kvinner. For bare 13 år før mønsterplanen utkom, så sent som i 1961, ble Norges første kvinnelige prest, Ingrid Bjerkås, ordinert av den kontroversielle biskopen Kristian Schjelderup.²⁴⁵ Saken vakte stor oppmerksomhet, og ansporet blant annet seks av landets biskoper til offentlig å erklære seg som motstandere av kvinnelige prester. Ennå i 1963 ble Bjerkås nektet medlemskap i Den norske kirkes presteforening. Fortolkningen må derfor kanskje først og fremst betraktes som en skolepolitisk stillingtagen i denne forholdsvis nylige teologiske debatten.

²⁴³ M74: 84

²⁴⁴ M74: 85

Poenget er dermed at denne av departementet autoriserte bibelfortolkningen, i større grad enn egentlig å skulle fremme en historiserende forståelse av Bibelen, røper interesse for å skaffe bibelsk belegg for et teologisk standpunkt i skolen. Det er, som tidligere observert, den levende og aktuelle tro som er planens anliggende, ikke den historiske trospraksis, der kvinnefrigjøring vel knapt kan sies å ha vært noe fremtredende innslag.²⁴⁶

Arbeidsmåter

Også fagets arbeidsmåter gjenspeiler intensjonen om at faget skal aktualiseres gjennom forankring i barns og unges virkelighet. Det muntlige, dialogiske og umiddelbare trer derfor i forgrunnen for det skrevne, teoretiske og mindre tilgjengelige. «Den levende fortelleform bør ha en bred plass i undervisningen (...) Ikke bare på de lavere, men også på de høyere klassetrinn vil mye av lærestoffet bli rikere og mer levende for elevene når læreren framstiller det muntlig enn når de selv leser det», heter innledningsvis til avsnittet om arbeidsmåter.²⁴⁷ Likeledes bør «[a]bstrakte ord og begreper (...) anskueliggjøres og forklares, men dette må ikke overdrives, slik at det forstyrrer det umiddelbare inntrykk av stoffet».

I tråd med formålet om å gjøre den individuelle konteksten til den primære forståelseshorisont for kristendommen, inntar samtalen en viktig plass: «Skal kristendomsundervisningen få det nødvendige personlige preg, må samtalen komme inn som en selvfølgelig del av undervisningen», heter det. Og skal kristendomsundervisningen være personlig, må elevene «komme fram med sine tanker, meninger og spørsmål», og «gjøre rede for sine refleksjoner og oppfatninger». Læreren vil, på sin side, få «naturlige anledninger til å forklare og aktualisere stoffet og sette det i forhold til elevenes situasjon og tenkemåte».

Den innforlivede kristendom

Fagplanen parafraserer selv fra skolens formålsparagraf når den omtaler «fagets ansvar (...) [som det] å gi elevene en kristen og moralsk oppdragelse».²⁴⁸ Dette ansvaret for formålsparagrafens første ledd innebærer ikke bare at kristendomsfaget får en særlig berettigelse blant skolens fag, men også at formålsparagrafens formulering finner sin

²⁴⁵ Eriksen 2003b: 256

²⁴⁶ Kvinneforskning innenfor kirken er heller ikke nevnt noe sted i planen.

²⁴⁷ M74: 93

²⁴⁸ M74: 85

skolepolitiske utdypning nettopp i kristendomsplanens fortolkning av den. Denne forbindelsen, som allerede er antydnet gjennom salmesangens selvfølgelige integrasjon i skoledagen, borger for en temmelig bokstavelig fortolkning av skolens formålsparagraf: En «kristen» oppdragelse viser ikke bare til et avledet, kristent verdisett, men også til den erkjennelse av religionens betydning for fullverdig livsutfoldelse som ligger implisitt i planens antropologi. Religion omtales her i generelle og universelle termer som «en vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse, både individuelt og i samfunnsmessig og kulturell sammenheng».²⁴⁹ Derfor må lærerens perspektiv også være at «det elevene lærer i faget, skal være grunnlag for deres tro og rettesnor for deres liv».

Som vi har sett, fremgår dette også av lærestoffet selv og de arbeidsmåter som foreslås. Kristendommens sentrale budskap, troen på Jesus Kristus som Guds sønn slik den er formidles gjennom Bibelen, skal også stå i sentrum for undervisningen. Bibelen er den helt sentrale kilden for lærestoffet, og skal tilnærmes med vekt på den oppbyggelige, veiledende og aktuelle betydning det kan ha for den enkelte elev. Derfor er også det dialogiske, muntlige og personlige vektlagt i begrunnelsen av fagets arbeidsmåter, ettersom disse i større grad enn teoretisering og abstraksjoner er egnet til å aktualisere kristendommens trosinnhold.

I sum kan derfor planens beskrivelse av kristendomsfaget sies å gi en fremstilling av kristendommen som en innforlivet og naturalisert del av skolens sosialisering- og dannelsesprosjekt. Dermed markerer den også det norske fellesskapet som et *trosfellesskap*, der en ganske snever definisjon av kristendom til og med utgjør grunnlaget.

M74: Livssynsorientering

Når vi nå går videre til livssynsplanen, er det i første omgang for å se hvordan planen avgrenser seg i forhold til kristendomsplanen, men også for å undersøke hvorvidt Livssynsorientering kan sies å henvende seg til *andre* elevgrupper enn den såkalte sekulære/humanistiske tradisjon. Dette får imidlertid sin betydning først når vi beveger oss videre til M87 og innførselen av et andre alternativ for elever fritatt fra kristendomsfaget.

²⁴⁹ M74: 84

Selve fagplanen

I forrige del antydte jeg at kristendomsplanens plassering helt først blant fagplanene kunne betraktes som et uttrykk for den særstilling dette faget står i, både skolehistorisk sett og – som vi nettopp har sett – gjennom sitt spesielle ansvar overfor formålsparagrafens første ledd. Dersom det bare skulle være et snev av sannhet i dette, og planrekkefølgen derfor måtte betraktes som uttrykk for selv det flateste hierarki, ville den statusmessige avstanden mellom kristendomsfaget og livssynsorienteringen likevel være betydelig. For mens planen for kristendom som sagt troner aller øverst i fagplandelens del A: Obligatoriske fag, må vi ikke bare frem til fagplandelens siste del, del D: Valgfag og valgemenner, men faktisk godt forbi språkvalgfagene, og til og med forbi Reindriftskunnskap og Trafikklære, for å finne planen for livssynsorientering.

Uavhengig av dette spørsmålet, kan vi i en overflatisk sammenligning med kristendomsplanen imidlertid peke på visse organisatoriske og grafiske forskjeller som følger av dets status som valgfag. For det første tildeles det langt mindre plass: Planen begynner midt på side 354 og strekker seg over ca. fire sider sammenlagt. Til sammenligning begynner alle virkelige fagplaner på en egen side og brer seg over langt større plass – kristendomsplanen krever f.eks. 12 sider, og er likevel ikke blant de lengste. Livssynsplanen er heller ikke utrustet med noen innledende, stikkordsmessig oppsummering av fagets mål, noe f.eks. språkvalgfagene er. Imidlertid har den et innledende avsnitt, dog bare en fjerdedel så langt som introduksjonen til kristendomsfaget. Sammenlignet med de vanlige fagplanene mangler den også en differensieringen mellom lærestoffet fremstilt i tre-årsbolker og som veiledende årsplaner, men har istedet en hybridisert utgave med årsplaner for de tre første årene, og deretter planer for de to påfølgende tre-årsbolkene. Heller ikke egne avsnitt om læremidler og vurdering finnes.

Disse forskjellene peker alle i retning av at livssynsfaget i forhold til kristendomsfaget må betraktes som marginalt og mindre betydningsfullt – uavhengig av spørsmålet om hvorvidt planrekkefølgen kan betraktes som uttrykk for et hierarki. Ganske åpenbart er livssynsorientering nettopp et *alternativ* til kristendomsfaget, og som sådant ikke egentlig et eget fag, men snarere et avviksperspektiv med parasittisk nytte av kristendomsfagets norm. Med dette som innfallsvinkel vil vi nå se nærmere på planens innholdsmessige sider.

Generelle mål for faget

Målene for livssynsfaget er som sagt formulert på langt mindre plass enn målene i kristendomsplanen, noe som også gjenspeiles i et noe lavere ambisjonsnivå. Faget tar ganske enkelt sikte på «å orientere elevene om ulike livssyn og religioner, og gi elevene innsikt i etiske problemstillinger». Det er lite snakk om at faget har noen videre betydning, individuelt eller sosialt; det skal ikke mane til bestemte følelsesmessige erfaringer eller andektig undring seg over alt som er til.²⁵⁰ Faktisk inneholder introduksjonen bare én setning forøvrig som angir mål for faget, og den ligner mer på en formaning enn et virkelig faglig mål. Faget skal nemlig «skape forståelse for verdien av et personlig livssyn, og gi forståelse og respekt for ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål».²⁵¹ Dette at ikke bare et livssyn, men et *personlig* livssyn har en verdi, lyder som et særdeles neddempet ekko av kristendomsplanens temmelig bramfulle fremstilling av religion som en «vesentlig del» av all menneskelig livsutfoldelse og samfunnsbygging.²⁵² Likevel antyder den forsiktige anmodningen om «forståelse og respekt for ulike oppfatninger» at det ikke først og fremst er livssynselevenenes egen opplevelse av den livssynsmessige verdien som står på spill, men snarere deres erkjennelse av den betydning slike verdier har for religiøse mennesker, og den behørlige respekten slikt stoff derfor har krav på.

For å danne oss et bedre inntrykk av livssynsfagets egenart, må vi derfor se nærmere på selve lærestoffet og den omgangen med det som foreskrives i avsnittet om arbeidsmåter.

Lærestoff og arbeidsmåter

Sammenlignet med kristendomsplanen, er den tiltagende teoretiske tilnærmingen det mest iøyenfallende trekket ved presentasjonen av livssynsstoffet. Mens kristendomsplanen engstet seg for at «[a]bstrakte ord og begreper» skulle forstyrre «det umiddelbare inntrykk av stoffet»,²⁵³ er det lite ved livssynsplanens lærestoffbeskrivelser som vitner om slike anfektelser. I de laveste årstrinn er det riktignok enkle etiske refleksjoner over rett og galt som dominerer fagplanen, før man utover 3. klassetrinn får en første introduksjon av ulike religioners sentrale figurer, forestillinger, myter og fortellinger. Fra og med mellomtrinnet,

²⁵⁰ Som vi husker, fremhevet kristendomsplanen kristendommens individuelle og sosiale betydning, opplevelsen av religiøse verdier og den barnlige undringen over skaperverket.

²⁵¹ M74: 354

²⁵² M74: 84 Den universalistiske pretensjonen står her for min egen regning, i tråd med fortolkningen lagt til grunn i analysen av kristendomsplanen

²⁵³ M74: 93

men særlig i den veiledende planen for 7.-9. klassetrinn, øker imidlertid abstraksjonsnivået. De ulike verdens- og naturreligioner skal gjennomgås selvstendig og komparativt, både som tankesystemer og i reelle historiske og samtidige konflikter. Djervt anlegges dessuten tre ulike teoretiske perspektiver for komparative religionsstudier, nemlig «religionsfenomenologi», «religionssosiologi» og «religionspsykologi».²⁵⁴ Her ser man for eksempel nærmere på interreligiøse fenomener («det hellige, mana, tabu» osv.), «sosiale betingelser som bestemte religiøse forestillinger og organisasjonsformer blir til under» og individualpsykologiske og sosialpsykologiske perspektiver på «sjelelivets religiøse funksjon». Når man i tillegg anvender et livssynsbegrep som omfatter «livssyn med ulik teoretisk basis, f.eks. kommunisme, eksistensialisme osv», og dessuten inkluderer en innføring i «[m]oralfilosofiske systemer» som del av etikkundervisningen, er det lite som tyder på at man i livssynsorientering er redd for at det avanserte skal komme i veien for det umiddelbare. Som vi skal se, står dette i sammenheng med et annet trekk som trer frem i en sammenligning med kristendomsplanen – nemlig spørsmålet om hva «aktualisering» skal være godt for.

Kristendomsundervisningen skulle «fremme elevenes opplevning av religiøse verdier, og hjelpe dem til å få forståelse av religion som en vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse».²⁵⁵ Med dette som utgangspunkt skulle det kirkehistoriske stoffet aktualiseres ut fra en forståelse av at «ungdommen har behov for idealer de kan se opp til» og at elevenes egne liv derfor må «tre fram som like viktig som det historiske stoffet». På tilsvarende vis skulle det historiserende perspektivet på Bibelen anvendes for å «finne den veiledning stoffet kan gi i religiøse og moralske spørsmål som er aktuelle i elevenes situasjon».²⁵⁶ I det hele tatt syntes aktualiseringen i kristendomsplanen å ha en faglig egenverdi. Mens den således kunne sies å tjene *faglige* hensikter i planen for kristendom, er det lite som tyder på at den har en slik funksjon i livssynsplanen. Også livssynsplanen understreker riktignok at undervisningen bør ta utgangspunkt i «[p]roblemer som direkte angår elevenes forhold til livet og medmennesker», og dessuten at dets behandling av tros- og livssynsspørsmål skal gi «etiske spørsmål en framtreddende plass».²⁵⁷ Imidlertid synes dette å skulle tjene *pedagogiske*

²⁵⁴ M74: 356

²⁵⁵ M74: 84

²⁵⁶ M74: 86, 85 og 95

²⁵⁷ M74: 356

snarere enn faglige hensikter, i den forstand at den personlige forankringen av stoffet her betraktes som et undervisningsteknisk *middel* for faglig forståelse, og ikke som en del av den faglige forståelsen selv. For det første snakkes det hverken om opplevelse av religiøse verdier eller om hjelp, idealer og veiledning i denne fagplanen. Det er lite som understøtter at den primære forståelseshorisonten for faget skal være individet, slik vi så i kristendomsplanen. Tvert imot synes livssynsplanen å være langt mer opptatt av å danne grunnlag for elevenes forståelse av samfunnet og sin egen tid. For eksempel skal undervisningen «gi elevene innblikk i ulike religioner og kulturmønstre i historisk perspektiv, og ikke minst, gi dem innsikt i vår egen tid i forbindelse med spørsmål av livssynsmessig, religiøs og etisk art».²⁵⁸ Faget skal dessuten orientere om «den variasjon i livssyn og religiøs tro og praksis som er til stede både nasjonalt og globalt». Planen understreker at det er «viktig» at elevene får en slik innsikt, «da de store problemer menneskene i dag står overfor, ofte er nøye forbundet med de forskjellige livssyn – både de religiøse og de ikke-religiøse». Langt på vei forankres kunnskapen altså i en sosial eller samfunnsmessig sfære.

Denne forskjellen underbygges også av planenes forskjellige begrunnelser for at samtale og diskusjon er en viktig arbeidsmåte. Mens kristendomsplanen betraktet disse arbeidsmåtene som særlig velegnede med tanke på at «kristendomsundervisningen [skulle] få det nødvendige personlige preg»,²⁵⁹ beskrives de i livssynsplanen på følgende måte: «I det hele bør samtaler og diskusjoner gis en bred plass i undervisningen. Gjennom dette kan elevene få trening i å vurdere seg selv og sitt forhold til medmennesker og evne til å lytte til andre synspunkter».²⁶⁰ I kristendomsplanen var samtalen en måte å aktivisere den personlige forståelseshorisonten på, mens den her altså har som oppgave å skulle trene opp de dialogiske egenskapene. I den etiske samtalen skal elevene «oppmuntres til å finne fram til etiske vurderinger selv, og til å forsøke å begrunne dem».²⁶¹ Det er «den felles drøfting av [de etiske] problemene som er det viktigste – ikke de autoriserte svarene», fortsetter livssynsplanen, og maner derfor læreren til en viss tilbakeholdenhet når det gjelder å «uttale verdidommer»; han må «ikke opptre som moralsk autoritet». Snarere enn å inderliggjøres

²⁵⁸ M74: 356

²⁵⁹ M74: 93

²⁶⁰ M74: 357

²⁶¹ M74: 358

gjennom aktualiseringen av et bestemt trosinnhold, fremstår samtalen her et åpent forum for utprøving av moralske dommer gjennom dialog og begrunnelse. Mot slutten av planen finnes en setning som kunne antyde at visse «autoriserte svar» likevel finnes:

Etter en tid vil det bli viktig å understreke overfor elevene at menneskene til alle tider og steder har beskjeftiget seg med etiske problem og forsøkt å løse dem, og at de har erkjent etiske grunnsetninger som en nødvendighet for en fruktbar og harmonisk samfunnsutvikling.²⁶²

Som i kristendomsplanens fremstilling av religion som et vesenstrekk ved den menneskelige væremåte, ser vi her et historisk argument med universalistiske pretensjoner. Den etiske refleksjonen er en allmennmenneskelig egenskap, og «de», altså alle mennesker uavhengig av tid og sted, har alle falt ned på den samme pragmatiske konklusjonen: Etiske grunnsetninger er en forutsetning for god samfunnsutvikling. Ettersom fagplanen ellers ikke nevner slike grunnsetninger, eller på annen måte gir noen indikasjon om hvilket innhold de skal ha, må denne passusen betraktes som en hevdelse av en pragmatisk, demokratisk moral, der den felles oppslutningen om et sett grunnsetninger synes å være det avgjørende. Dette faller forøvrigt også godt inn i bildet av den etiske samtals dialogiske preg.

Norm og avvik.

Selv om livssynsorientering også presenteres som et «valgfagtilbud til alle elever», finner det sin fremste berettigelse og tyngde i den plass det har som «alternativt tilbud til elever som er fritatt for undervisning i kristendomsfaget».²⁶³ Mens kristendomsfaget, både i kraft av tradisjonen og sitt spesielle ansvar overfor skolens kristne formålsparagraf, dermed kan sies å representere det «normale» eller hegemoniske i skolen, produseres livssynsfaget først og fremst i opposisjon eller kontrast til kristendomsfagets norm. Som «alternativt tilbud» til kristendomsfaget kan det dermed ikke omhandle hva som helst, men er bundet til å representere en alternativ tilnærming nettopp til religion og etikk. Mens begge fagene således legger til grunn en erkjennelse av religion som en vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse, inntar denne erkjennelsen vidt forskjellige roller i de to fagplanene. I

²⁶² M74: 358

²⁶³ M74: 354. Dette underbygges også av at det er samfunnsfaget som har hovedansvaret for kunnskapen om andre religioner og livssyn. Se M74: 181, 185-186, og kanskje særlig 188, der vi kan lese at «[o]rienteringen om de store verdensreligionene skal gis i samfunnsfag. Det kan bli tale om kort innføring i grunnleggende synKjeldstadliter i hinduismen, buddhismen, taoismen, konfusianismen, islam og jødedommen. Det bør også gis orientering om ateistisk og humanetisk livssyn og om religionsfrihet (...)».

kristendomsplanen legitimerer den – gjennom naturaliseringen av religiøs praksis overhodet – en praksisnær og forkynnende formidlingsform med vekt på det personlige og umiddelbare og «den veiledning stoffet kan gi».²⁶⁴ I planen for livssynsorientering ligger erkjennelsen snarere til grunn for en deskriptiv tilnærming til religiøs praksis generelt, der det teoretiske, komparative, og samfunnsforklarende i større grad vektlegges. Mens kristendoms-kunnskap skal gi kunnskap først og fremst om den kristne tro og etikk, legger livssynsplanen til grunn en pragmatisk etikkforståelse der det dialogiske og argumentative trer i forgrunnen for det givne og autoriserte.

Mens kristendomsplanen dermed kunne sies å representere enn innforlivet og naturalisert forståelse av kristendommens plass i skolens sosialisering- og dannelsesprosjekt, fremstår livssynsorienteringen som en sekularisert og deskriptiv tilnærming til religion som kilde for moral og menneskelig handling, og dermed i bunn og grunn som et redskapsfag for etisk refleksjon og samfunnsforståelse. I den grad faget kan sies å representere et dannelsesprosjekt, måtte det derfor være den demokratiske, dialogiske dannelsen.

Faget kan således i liten grad sies å representere *andre* trossamfunn eller samfunnsgrupper, men betraktes primært innenfor rammen av allmenndannelse.

M74s identitetspolitikk

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt M74 i tematiserer innvandringen, har vi sett at dette kun skjer i kapittelet om «Elever i språkblandingsdistrikter». I likhet med «språklige» minoriteter generelt, ble barn av «fremmedarbeidere» primært betraktet ut fra deres rettigheter til deltagelse i det norske samfunnet på like linje med alle andre. Bare samene fikk en behandling av noe særlig omfang, og vi konstaterte at også denne gruppen vesentlig ble betraktet ut fra de vanskeligheter de i kraft av sin egenart ville kunne oppleve i møte med det norske samfunnet. Dermed ble også samene først og fremst betraktet som en *lokal* minoritet med lokale problemer. De ble til en viss grad representert som en kulturell minoritet, men uten at dette temaet ble særlig utviklet.

Når det gjelder det norske fellesskapet, står kristendommen frem som det vesentligste karakteriserende trekket. Forholdet mellom nasjonen og kristendommen ble delvis

²⁶⁴ M74: 95

karakterisert gjennom begreper om tradisjon og kulturarv, noe som skulle antyde islett av det etniske nasjonsbegrepet. Imidlertid ble ikke dette motivet særlig fulgt opp i kristendomsplanen, selv om trosaspektet her ble gjort langt tydeligere. Med fordelingen mellom livssynsorientering og kristendom synes heller ikke det norske fellesskapet å være karakterisert av noe større mangfold. Snarere syntes livssynsfaget å skrive seg inn i den allmenne, demokratiske dannelse, er også visse etiske grunnprinsipper hører hjemme – ikke minst sett i lys av formålsparagrafen og Generell dels beskrivelser av de mål som skal gjelde for *alle* elever.

Vi kan dermed si at det norske fellesskapet i M74 i hovedsak er et kristent fellesskap, selv om en mer sekulær, demokratisk dannelse også gjør seg gjeldende. Minoriteter betraktes primært som språklige avviksgrupper med et felles problem, nemlig at de trenger å lære norsk. I en slik forstand kan man si at representasjonen av minoriteter generelt trekker i retning av en assimilasjonsstrategi snarere enn en integrasjonsstrategi, selv om selve forståelsen av det norske fellesskapet ikke gir gode holdepunkter for en slikt påstand.

3. Enhet og mangfold i M87

Allerede ved et blikk på innholdsfortegnelsen til M87, ser vi visse endringer av relevans for oppgavens problemstillinger – først og fremst representert ved en markant vekst av planer for morsmålsopplæring. Mens M74 kun inneholdt en plan for samisk og for norsk som fremmedspråk, inneholder M87 hele fem språkplaner rettet mot språklige minoriteter, nemlig Samisk som første- og andrespråk, Norsk som andre språk for elever med samisk som førstespråk, Morsmål for språklige minoriteter og Norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Også Generell del kan skilte med en tilvekst av kapitler av betydning i denne sammenheng, nemlig et eget kapittel om Språklige minoriteter i tillegg til kapittelet om Samiske elever. Således ser vi en markant styrkning av minoritetenes plass i mønsterplanen. I tillegg kommer altså en ny fagplan for Annen religions- og livssynsundervisning, i tillegg til at faget Livssynsorientering her har skiftet navn til Livssynskunnskap, og dessuten blitt flyttet frem i rekken av fag som nummer to etter Kristendomskunnskap. Spørsmålet er dermed hvorvidt de nye innvanderne utgjør noen viktig brikke i denne utviklingen, og hvordan den lar seg beskrive i lys av mønsterplanenes generelle identitetspolitikk.

3.1 Generell del

Et verdifelleskap

Et nytt element trekkes inn når M87, i likhet med M74, innleder Generell del med en fortolkning av verdigrunnlaget i formålsparagrafen.²⁶⁵ Det heter nemlig at skolen «i sin undervisning og virksomhet [skal] bygge på grunnleggende kristne og *humanistiske* [min uth.] verdier».²⁶⁶ I forhold til M74s ensidige vektleggelse av «grunnleggende verdier som er forankret i kristendommen»,²⁶⁷ utvides verdigrunnlaget her til å gjelde en bredere europeisk verditradisjon. En nærliggende fortolkning ville dermed være at kristendommens relative

²⁶⁵ Lov om spesialskoler ble opphevet i 1975, noe som førte til en utvidelse av lov om grunnskolen til å omfatte alle barn i opplæringspliktig alder. Formålsparagrafen står imidlertid uendret (M87: 13).

²⁶⁶ M87: 14

²⁶⁷ M74: 10

betydning, ikke minst hva gjelder den kristne etikkens trosmessige begrunnelse, er tonet noe ned i M87, sammenlignet med forgjengeren.

Litt overraskende er det derfor at M87 straks utdyper denne målsetningen med en passasje der nettopp den kristne tro beskrives som del av skolens grunnleggende verdier:

Disse verdiene er på en særlig måte knyttet til kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode. Den sum av erfaring og innsikt som i vårt folk er nedlagt i tro, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk, og i samfunnsinstitusjonene, står sentralt i den kulturarv skolen skal føre videre.

Her merker man seg at passasjen bygger på M74s sitat fra forarbeidene til Folkeskolekomiteen av 1963.²⁶⁸ Her riktignok i parafrasert utgave på bokmål, og *uten* referanse. Formuleringene fremstår slik som en mer integrert del av teksten enn i M74. Det viktigste er imidlertid den sentrale plassen det har fått i M87. Som vi husker, dukket sitatet i M74 først opp i kapittelet om «Lærestoff». En annen henvisning til Folkeskolekomiteens arbeider på samme side i M74, viser til at «skolen må bygge på visse grunnverdier, og at disse verdiene må omfatte kristen tro og moral (...)». Betrakter man sitatene løsrevet fra de sammenhenger de inngår i, handler det dermed begge steder om verdier som gjelder for skolen som sådan, og at den kristne tro her må medregnes. Men fordi M87 presenterer parafrasen allerede i første avsnitt for den *generelle* redegjørelsen for skolens verdier, må den tillegges større vekt i M87 enn i M74. Det skyldes naturligvis også at M74 har valgt en annen formulering i *sin* generelle redegjørelse for det samme, som nettopp *ikke* omtaler kristendommens trosmessige sider.

Når kristne og humanistiske verdier innledningsvis opptrer som sidestilte, ser det altså ut til å innebære ikke bare en større bredde i verdigrunnlaget, men også en utdypelse av de kristne verdienes grunnlag i troen.

Imidlertid er det mer enn målformen som er forandret i M87s parafrase av Folkeskolekomiteens formulering. Ved siden av at «menneskerettighetene» er inkludert i den første setningen, formodentlig som en presisering av de humanistiske verdiene, er M74s formulering om «den sum av røynsle og innsikt som gjennom tidene er lagd ned» endret til «[d]en sum av erfaring og innsikt som i *vårt folk* [min uth.] er nedlagt». Dette er en påfallende formulering i lys av våre problemstillinger. For mens M74 sier at erfaring og innsikt er lagt ned i kulturelle uttrykksformer som tro, sed, skikk og så videre, gjør M87 her

selve *folket* til beholder for innsikt og erfaringer. I forbindelse med samme passasje i M74 argumenterte jeg for at selve kulturarvbegrepet antyder et *etnisk* nasjonsbegrep. Man kan si at M87 med sin reformulering styrker forståelsen av det norske fellesskapet som et *egenartet folk*, ved å gjøre den nedlagte erfaring og innsikt nettopp til en *ontologisk* egenskap ved folket, det vil si som definerende for det norske folkets *vesen*. M74, på sin side, viser til hvordan erfaring og innsikt er nedlagt i en felles, kontinuerlig kulturform, og gjør *deltagelsen* i denne kulturformen til den karakteriserende egenskapen for det norske fellesskapet. Utviklingen i forståelsen av det norske fellesskapet går altså i denne sammenheng motsatt vei av hva man skulle forvente, og hva alle de nye fagplanene skulle antyde. Mens tilveksten av planer tyder på en økt erkjennelse om ulike minoritetsgrupperinger i Norge, skjerpes her med andre ord forståelsen av det norske folket som et særegnet folk.

Som vi skal se, skjerper M87 kristendommens betydning også i det historiske kulturfellesskapet.

Allmennkunnskap

I behandlingen av hva allmennkunnskap innebærer, understreker M87 sterkere enn M74 betydningen av verditradisjonene. Også i M74 handlet det om å kunne «forvalte verdifullt arv fra fortiden» og «se det som er verdifullt i tradisjoner og erfaringer», men også om det å «forstå de forandringer som har foregått», «se sin egen tid i perspektiv», og «bli bedre skikket til å vurdere behov og former for fornyelse».²⁶⁹ Når det gjelder allmennkunnskapens historiske komponent, ser M87 den mer eksplisitt i lys av skolens verdigrunnlag:

Skolen har ansvar for å gi elevene 'kristen og moralsk oppseding'. Skolen må derfor gi nødvendige kunnskaper om og innsikt i hvordan kristendommen har preget vår kultur og vårt samfunn. I denne sammenheng er det også viktig at det gis kunnskaper om og innsikt i hvordan den humanistiske kulturtradisjon har preget vårt samfunn.²⁷⁰

Innsikt i hvordan kristendommen og humanismen har preget «vår kultur» og «vårt samfunn», betraktes altså som moralsk og kristent dannende. M87 skiller seg på dette punktet relativt sterkt fra M74s syn på historisk innsikt. Verdier både i «arv» og «tradisjoner og erfaringer» nevnes, rett nok, også i M74, men ikke bestemte tradisjoner og verdier, og

²⁶⁸ M74: 27.

²⁶⁹ M74: 12

²⁷⁰ M87: 18

heller ikke at historisk kunnskap skal betraktes under formålsparagrafens ledd om kristen og moralsk oppdragelse. Vi legger forøvrig merke til at den kristne tro heller ikke i M87 er nevnt eksplisitt. Samtidig er det noe påfallende at kristendommen og humanismen behandles adskilt, til tross for at meningsinnholdet er tilnærmet det samme i begge setningene. Forskjellen mellom setningene er at kristendommen ikke fremstilles som «kulturtradisjon», og at humanismen ikke direkte sies å ha preget «vår kultur». Det siste kan forklares med at humanismen allerede beskrives som «kulturtradisjon», og dermed ikke trenger ytterligere presisering sådan. Det første kan skyldes at man sikter til kristendommen i fullversjon, så å si. I lys av hvordan «kristen og moralsk oppseding» ble fortolket i definisjonen av skolens verdigrunnlag, vil det også være en rimelig tolkning at man her ser den kristne tro som en *del* av den kristne oppdragelsen som historisk innsikt skal bibringe.

Når det gjelder kristendommen som «kulturfaktor», nevnes den allerede under redegjørelsen for skolens verdigrunnlag. Sammenlignet med M74, er også dette et nytt element:

Kristendommen som kulturfaktor har betydning for hele skolens virksomhet og kommer konkret til uttrykk i flere av skolens fag. Kulturverdier som er knyttet til religiøse tradisjoner, høytider, kunstneriske uttrykk, fellesskapsformer og omsorgspreget tjeneste i samfunnet, inngår i den kulturarv som alle elever må bli kjent med i skolen.²⁷¹

Selv om dette aspektet ved kristendommen også er antydnet i Folkeskolekomiteens arbeider, og M74 på den bakgrunn foreskriver «stoffelementer som er forholdsvis grunnleggende og 'uforanderlige'»,²⁷² er denne formuleringen om kristendommen «som kulturfaktor», og dens betydning for «hele skolens virksomhet», nytt for M87. Uttrykket «kulturverdier» er også nytt, og skriver seg inn i en generelt mer utstrakt bruk av begreper som «kultur» og «kulturarv» i M87. I den sammenheng det forekommer her, bidrar uttrykket til en pussig, nærmest pleonastisk presisering av «kulturarv», ettersom det allerede ligger i begrepet «kulturarv» at det dreier seg om verdifullt kulturinnhold av et eller annet slag. I den grad uttrykket virker presiserende i denne sammenheng, er det ved å betone nettopp *verdsettingen* av de ulike kulturelle uttrykksformene: Det er verdiene som ligger i uttrykksformene, snarere enn uttrykksformene selv, som hevdes å være en del av den «kulturarv som alle elever må bli

²⁷¹ M87: 14

²⁷² M74: 27

kjent med i skolen». En slik fortolkning rimer også med mønsterplanens syn på nytten av historisk innsikt.

Når det gjelder de humanistiske verdienes historiske rolle, nevnes også den i forbindelse med verdigrunnlaget – men nok en gang sammen med de kristne verdiene:

Skolen skal bygge på grunnleggende demokratiske og menneskerettslige verdier. Rettsikkerhet, religionsfrihet, organisasjonsfrihet og ytringsfrihet er sentrale i denne sammenheng. (...) Den mest grunnleggende verdi i denne sammenheng er troen på menneskets uendelige verdi og alle menneskers likeverd. Her møtes kristen etikk og sentrale tanker i den humanistiske tradisjon som har preget vår kultur og påvirket utformingen av våre lover og samfunnsinstitusjoner. (...) Dette gir grunnlag for globalt samarbeid, forståelse og toleranse over kulturgrensene.²⁷³

Mens tilføyelsen av humanistiske verdier fra et ståsted kan betraktes som en utvanning av kristendommens betydning, er det for det første lite som tyder på at kristendommen har tapt terreng i forståelsen av det norske fellesskapet – snarere tvert imot. Et annet poeng, som sitatet ovenfor gir et visst grunnlag for, er at tilføyelsen av den humanistiske tradisjonen sett *sammen* med kristendommen, totalt sett innebærer en sterkere vektleggelse av bestemte verditradisjoner som karakteristiske for det norske fellesskapet. Hele skolens fellesskap innlemmes i formuleringene om «vår kultur» osv, noe som ganske effektivt gjør enhver annen bakgrunn enn den kristen-humanistiske til en outsider-posisjon. Sitatet ovenfor foretar også en pussig disponering når den redegjør for hva disse tradisjonene skal være godt for. Tradisjonene ruster nemlig «oss» med respekt for menneskeverdet og ulike rettstatlige og demokratiske grunnprinsipper, på en måte som gir grunnlag for globalt samarbeid, forståelse og toleranse «over kulturgrensene». Er det kulturgrensene innad i Norge det her er snakk om, eller er det en global målestokk disse holdningene hører hjemme? Noe sikkert svar på dette finnes ikke, men det generelle inntrykket når det gjelder det norske verdifellesskapet, er at det i forhold til M74 generelt er styrket som et *norsk* tradisjonsfellesskap, med en utvidelse til humanismen og en sterkere vektleggelse av den kristne tro såvel som kristendommens «historiske» betydning.

Et sosialt fellesskap

Selv om kristendommen, både som tro og kultur, således vektlegges sterkere i M87s redegjørelse for skolens verdigrunnlag enn i M74, er det mye som også er likt: Grunnverdier konkretiseres som «sannhet, rettferdighet, troskap, nestekjærlighet, solidaritet, ansvarlighet

og toleranse». Sammenlignet med M74 har «redelighet» veket plassen for de tre siste, uten at det synes å gjøre noen stor forskjell når man ser planene under ett. Også M87 vektlegger «åndsfrihet og toleranse», i tråd med formålsparagrafen, og vektlegger, stadig i likhet med M74, demokratiske verdier. Det er først når det mangfold som skolen skal være spesielt oppmerksom på når det gjelder praktiseringen av disse verdiene, at vi ser tydeligere forskjeller mellom M74 og M87.

Da snakkes det nemlig blant annet om likeverd og likestilling for alle elever «uansett personlige forutsetninger, kjønn, hudfarge, sosial, kulturell eller religiøs bakgrunn».²⁷⁴ Og endatil: «Det er en særlig oppgave for skolen å oppdra elevene til kunne forstå og kjenne fellesskap med minoritetsgrupper i vårt eget land og med mennesker i andre land». Motivet opptrer flere ganger i Generell del. Det snakkes om å «stimulere til å være åpne for inntrykk og impulser fra andre land og kulturer»,²⁷⁵ og det å utvikle «forståelse for samarbeid mellom ulike befolkningsgrupper i vårt eget land og i verden forøvrig».²⁷⁶ Dette motivet langt sterkere betont her enn i M74, viser tydelig en økt bevissthet om de nye befolkningsgruppene. Tendensen her er likevel at «elevene» er underforstått som majoritets eleven, som skal kjenne fellesskap med minoritetsgrupper. Perspektivet er såvidt jeg kan avdekke aldri motsatt – at minoritets elever skal kjenne fellesskap med den norske majoriteten. Da generaliseres den nemlig i vendinger om at alle elever skal «få hjelp til å se hele vår kulturarv i sammenheng, slik at de får en klarere forståelse av seg selv i den kultur og det samfunn de lever i»,²⁷⁷ og at elevene «tidlig [må] få lære å verdsette den felles norske kulturarven»²⁷⁸. Ganske systematisk er det derfor sånn at M87 gjør «kulturarven», tidligere konkretisert som de kristne og humanistiske verditradisjoner, til noe som er felles for «alle», det vil si det norske fellesskapet, mens minoritetskulturene er noe man åpner seg for, lar seg stimulere av, samarbeider med, respekterer osv.

Mens bevisstheten generelt er høyere om minoritetsgrupper nettopp som grupper i samfunnet, og ikke bare som en fellesbetegnelse på elever med språkproblemer i skolen, og viljen til å la dem integrere i samfunnet som sådan synes stor, er det likevel trekk ved

²⁷³ M87: 14

²⁷⁴ M87: 15

²⁷⁵ M87: 17

²⁷⁶ M87: 18

²⁷⁷ M87: 16

²⁷⁸ M87: 22.

hvordan det samlende fellesskapet i skolen defineres, som går i motsatt retning med hensyn til mønsterplanens identitetspolitikk: Mens mangfoldet har økt, har også karakteristikkene av det norske fellesskapet som en historisk tradert størrelse økt. Imidlertid må vi se nærmere på kapitlene som omhandler minoritetene, for å danne oss et bedre inntrykk av dette bildet.

«Samiske elever»

Allerede med kapitteloverskriften, «Samiske elever», adskiller M87 seg fra M74. Som vi husker, var samene i Generell del av M74 et tema utelukkende i forbindelse med skoler i såkalte «språkblandingsdistrikter».²⁷⁹ Samiske elever ble betraktet som en språklig og sosial minoritet lokalt, som regel omtalt som «samisktalende elever». Ekstra oppsiktsvekkende er derfor overskriften til innledning av kapittelet, som lyder: «Samenes stilling i det norske samfunnet».²⁸⁰ Ikke bare handler det om «samene» som sådan, men de skal også betraktes i kontekst av det «det norske samfunnet».

En «norsk» minoritet

Allerede under overskriften «God allmennkunnskap» i kapittelet om «Grunnskolens oppgave», slås det fast at «[d]en samiske befolkningen har en spesiell stilling i forhold til andre etniske minoritetsgrupper», og at «[k]unnskap om samisk kultur [derfor] hører med til den orientering som skolen skal gi alle elever». Dette skyldes at «[d]en samiske kulturen har lange tradisjoner og er en del av det kulturelle mangfoldet i vårt land».²⁸¹ I innledningen til kapittelet om «Samiske elever» gjentas påstanden om samenes særstilling som etnisk minoritet i Norge, med følgende utdypning: «De norske samers hjemland er Norge. Samisk kultur er en del av den felles kultur som omgir oss».²⁸²

Det er for det første ganske påfallende hvordan M87 her konsentrerer seg om den *samiske befolkningen* som sådan. Mens M74 primært betraktet «samisktalende elever» i tilknytning til de lokale skolemiljø – som språkblandingens årsak, så å si – ser M87 sine oppgaver i lys av *hele* det samiske kollektivet. Det er samene som «etnisk gruppe» innenfor en *nasjonal* horisont, det dreier seg om. Faktisk er ikke «samiske elever» nevnt overhodet på den første siden av kapittelet – om vi ser bort fra selve overskriften.

²⁷⁹ M74: 17-18, 71-72.

²⁸⁰ M87: 33

²⁸¹ M87: 18

For det andre karakteriseres 'samene' i tillegg av å være en «norsk» minoritet: Deres hjemland er Norge, de har lange tradisjoner i landet. I dette skiller samene seg altså fra «andre etniske minoritetsgrupper», som da i kontrast vil måtte betraktes som 'unorske', eller i det minste mindre norske enn samene. Vi skal se nærmere på dette når vi kommer til kapittelet om «Språklige minoriteter». I først omgang kan vi iallefall konstatere at samene i M87 betraktes som «befolkning» snarere enn elevgruppe, og at de leses inn i en nasjonal kontekst, både som «etnisk minoritetsgruppe» og med hensyn til sin plass i allmennkunnskapen.

M87 går selv foran som et godt eksempel når det gjelder å demonstrere allmennkunnskap om samene. Innledningen til kapittelet er nemlig en hel liten avhandling om den samiske befolkningens art, bosetningsmønster, språklige mangfold, næringsgrunnlag og historiske forhold til «norsk kultur». Det understrekes for det første at samene fordeler seg over hele Nordkalotten, og at deres «samhørighetsfølelse strekker seg på tvers av riksgrensene». Mens M74 opererte med to geografiske og språklige hovedgrupper av samer, bosatt henholdsvis «i nord» og i «Midt-Norge»,²⁸³ utvider M87 til *tre* språklige hovedgrupper: «sørsamisk fra Elgå i Hedmark og nordover til Saltfjellet, lulesamisk i Nord-Salten og Ofoten, og nordsamisk fra Ofoten og nordover». Språkene har fått navn, og språkgruppene vesentlig mer nøyaktige adresser. I tillegg skilles gruppene ad ikke bare i språk, men også med hensyn til kultur: «Samisk språk og kultur er forskjellig i disse områdene». Når det gjelder forholdet mellom «samisk og norsk kultur», innrømmes det med en viss beklagelse at «[k]ulturelt press gjennom flere hundre år har ført til gradvis assimilasjon og tap av samisk egenart». Det snakkes endog om «[a]ssimilasjonsprosessen». Likeledes har industri og tjenesteytende næringer et stykke på overtatt for «de typiske samiske yrkene som tradisjonell reindrift, jordbruk og fiske kombinert med utmarksnæringer». Forholdet til det «norske samfunnet er tettere i dag enn noensinne». Et «bevisst arbeid for å bevare samisk kultur» pågår imidlertid.

²⁸² M87: 33

²⁸³ M74: 72

En kulturell minoritet

M74 konstaterte at samiske elever var «avsidetsboende» og at norsktalende elever var «samlet i sentrene»,²⁸⁴ og at dette neppe var noen «lett situasjon» for de samisktalende elevene. M87 tilkjennegir et ganske annet syn på saken: Her heter det nemlig at skoletilbudet til samiske barn skal bygge på det «grunnleggende prinsipp at skolen skal være en integrert del av samfunnet»:

Planleggingen av opplæringen i de samiske samfunn fordrer grundige kunnskaper om samisk språk, kultur, verdier og normer. Dette omfatter kjennskap til samisk historie og strukturen i det samiske samfunnet, og forståelse for dette samfunnets aktuelle og framtidige behov.²⁸⁵

Opplæringen finner sted i de samiske samfunn – ikke i språkblandingsdistrikter eller i et *norsk* samfunn, for den saks skyld. De samiske samfunn karakteriseres videre ved en rekke egenskaper som vi må anta skiller dem fra det norske: kultur, verdier, normer, historie og samfunnsstruktur. Alt dette spiller en rolle i skolens undervisning, som må «ta utgangspunkt i den samiske kulturen»: «Samenes etniske identitet, knyttet til sosiale og kulturelle forhold, danner en viktig forutsetning for læring». Parallelt med at samene oppfattes som «etnisk minoritetgruppe» under en nasjonal synsvinkel, begynner altså «etnisk identitet» å spille en rolle for samiske elevers læring. Det gjelder på den ene siden å styrke elevenes «identitetsfølelse og selvtillit», og på den andre siden «å bevare og videreutvikle den samiske kulturarven». Skolens innsats retter seg altså mot eleven på den ene siden, og det samiske fellesskapet som sådan – også utenfor skolen – på den andre. Mens *språket* i M74 var den primære innfallsvinkelen til forståelsen av det samiske, og samene dermed for en stor del ble betraktet som en *lokal* minoritet, er det «etnisk identitet» som er den vesentligste innfallsvinkelen i M87, og da med samene betraktet som en *nasjonal* minoritet.

Språkundervisning og lærernes språkkompetanse berøres bare i liten grad, og hver gang på en måte som understreker det selvfølgelig i nettopp dette. At lærerne skal ha grundig kunnskaper i samisk språk, kultur, verdier og normer er allerede nevnt. Videre foreskrives det enkelt og greit at «[l]ærere må beherske samisk språk og være fortrolige med samisk væremåte». På lignende vis heter det at målet for opplæringen er at samiske elever skal «beherske samisk språk og kjenne samisk kultur». De skal «utvikle en funksjonell tospråklighet som gjør det mulig for dem å føle seg hjemme i to kulturer». Hver gang språket

²⁸⁴ M74: 18

²⁸⁵ M87: 34

bringes på bane, er det altså ikke uten at også «væremåte» og «kultur» nevnes. Det henvises aldri til lovgrunnlaget for språkopplæringen, og opplæringen i samisk betraktes aldri som instrumentell i forhold til «den første leseopplæringen», slik M74 til en viss grad gjorde. Når det gjelder «betydningen av morsmålet» vises det derimot til at denne behandles på generelt grunnlag i kapittelet om språklige minoriteter.²⁸⁶ På den ene siden kan dette betraktes som et enkelt disposisjonsspørsmål, og som uttrykk for en vilje til å se *alle* språklige minoriteter under ett med hensyn til den rene språkopplæringen. At M87 *på tross* av dette vier et eget kapittel til samene, er på den andre siden et tydelig uttrykk for M87s vilje til å se samene nettopp som en *kulturell* minoritet i særstilling. Innenfor rammene av kapittelet om «Samiske elever» har derfor språket først og fremst en egenverdi som del av den bevaringsverdige, samiske kulturarven, og som nøkkel til samiske «identitetsfølelsen» for samiske elever.

Når det gjelder samiske elevers utdanning *som samer* bør det dessuten nevnes at denne er betraktelig styrket i M87 ved at det også er utformet «egne fagplaner for samiske elever» i «de fleste fagene». Disse planene er ifølge forordet utgitt i et eget tilleggshefte, og er «tilpasninger av de ordinære fagplanene til samisk miljø og kultur».²⁸⁷ Dette kommer i tillegg til muligheten til å «velge lokalt stoff»,²⁸⁸ som er forutsatt i det lokale læreplanarbeidet. Det forutsettes dessuten at «et godt og variert tilfang av lærebøker» er tilgjengelig på samisk.

Det sosiale motivet i M74 er til en viss grad beholdt i enkelte formuleringer. Det påpekes for eksempel at «[a]lt personale ved skoler der det gis undervisningstilbud i samisk, har et naturlig ansvar for at det vises lojalitet og respekt overfor samisk språk og kultur». Det snakkes likevel kun i ett tilfelle om «[r]eell likestilling mellom skoletilbudet for norske og samiske elever» og «likeverdig kompetanse» for samene. Samenes vanskelige «situasjon» i «skolemiljøet», eller muligheten for «gnisninger», nevnes overhodet ikke. Det sosiale motivet kan med andre ord sies å være betraktelig nedtonet i forhold til i M74.

Ser vi samene anno 1987 i forhold til samene anno 1974, er alt i alt mye skjedd: Mens M74 primært vektla samene som en lokal, sosial og språklig minoritet, eller snarere elevgruppe i skolen, etablerer M87 med ettertrykk av samene er etnisk minoritet i Norge,

²⁸⁶ M87: 35

²⁸⁷ M87: 8

²⁸⁸ M87: 34

altså i en nasjonal sammenheng. At M87 således også sterkere vektlegger dette momentet sterkere i praksis, fremgår av at den interesserer seg mer for samene som gruppe i det norske samfunnet, enn som elevgruppe i skolen – som også kan skyldes fremveksten av egne samiske opplæringsinstitusjoner.

«Språklige minoriteter»

Selv om tittelen til kapittelet om «Språklige minoriteter» kunne antyde at det her handler om slike grupper generelt, betraktet fra et mer teknisk perspektiv på tospråklighet, stemmer det bare til en viss grad. De første halvannen sidene av kapittelet handler nemlig om hvilke *andre* minoriteter enn samene, som er representert i skolen.

Det legges vekt på at de språklige minoritetene er en «sammensatt gruppe»: «De representerer et etnisk, religiøst og kulturelt mangfold». Til og med innenfor de enkelte gruppene kan det være «store språklige og kulturelle ulikheter».²⁸⁹ Noen av elevene kan være født i Norge av innvandrede foreldre, andre kan ha innvandret i ung alder. Av disse innledende ord kan man få inntrykk av at man med «språklig minoritet» primært snakker om innvandrere eller barn av innvandrere. Men når enkelte grupper trekkes frem, er det tvert imot grupper med «tradisjoner her i landet» det handler om, nemlig «sigøynere» og «kvensk- og finsktalende elever». Perspektivet på sigøynere er likevel rent språklig, og de behandles meget kortfattet: Det opplyses at romani, som «[i]nntil nylig» bare ble brukt muntlig, fikk sin første abc-bok i Norge i 1979, og at man har jobbet med å finne å skrivemåte for romani som kan være felles for alle sigøynere. Det er det hele. Når det gjelder kvenene, derimot, blir de redegjort for i forholdsvis stor detalj, omtrent som med samene. Det fortelles om hvordan det fra begynnelsen av 1600-tallet fant sted «en betydelig innvandring fra Finland til våre nordligste fylker», at innvandrerne ble kalt «kvener», og at denne betegnelsen stadig er i bruk om etterkommerne av disse innvandrerne. Videre vises det til omfanget av kvener i Norge i et historisk perspektiv, og hvordan språk (kvensk), kultur og religion stadig (læstadianismen) lever videre i deler av dagens kvenske befolkning. Også «ny finsk innvandring» tas med, likeledes «det utvidede samarbeidet på Nordkalotten».²⁹⁰ Alt dette innebærer at det er «en oppgave for skolen å ta vare på det

²⁸⁹ M87: 36

²⁹⁰ M87: 37

særpregede i de kulturelle tradisjoner som lever i den kvenske og finske befolkningen», noe den vil løse ved å ta «utgangspunkt i elevenes hjemmemiljø».

Når det snakkes om kvenene, er perspektivet altså langt på vei sammenlignbart med det samene ble betraktet i. Imidlertid er det ikke nevnt noe sted at kvensk kultur er en del av «den felles kultur som omgir oss», eller at de på noen annen måte står i «særstilling» i forhold til andre etniske minoriteter. I et identitetspolitisk perspektiv er dette et tydelig uttrykk for at *opprinnelse* er av betydning, når det gjelder mønsterplanens oppfatning om hva som er «den felles kultur».

Tospråklighet i to kulturer

På et ganske annet vis enn tilfellet var med samene, tematiseres minoritetsspråklige elevers forhold til det norske. For samenes vedkommende var dette et tema først og fremst i redegjørelsen for samenes stilling i det norske samfunnet. Det ble også berørt ved at kunnskap om samene ble betraktet som del av allmennekunnskapen, og i målsetningen om å utvikle «funksjonell tospråklighet», med sikte på å få samene til å «føle seg hjemme i to kulturer».²⁹¹ Mål for opplæringen av «språklige minoriteter» gjør det derimot klart at «[d]en brede allmenndannende og kulturelle målsetting som gjelder for grunnskolen generelt, (...) også [må] danne grunnlag for undervisningen av elever som tilhører språklige minoriteter».²⁹² Når noe som allerede gjelder for grunnskolen generelt, her nevnes spesielt, er det antagelig for å rydde enhver tvil til side. På lignende bekreftende vis sier avsnittet om «Språklige minoriteters rettigheter og plikter» at «[a]lle elever skal forberedes til å leve i det norske samfunnet». Med dette mener man at «grundig opplæring i norsk» er nødvendig, men også at «annen opplæring som kan gjøre dem til aktive medlemmer av det norske samfunnet» hører med.²⁹³ Denne gjentakelsen av at noe som gjelder generelt, også gjelder spesielt, ved siden av den gjentatte presiseringen om at det vi her snakker om er «det norske samfunnet», antyder at disse anvisningene primært retter seg mot noe ikke-norsk, det vil antagelig si de aller 'nyeste' språklige minoritetene, eller «innvandrere». I tilknytning til poenget om den allmenndannende og kulturelle målsetningen til skolen, presiseres det dessuten at skolegangen skal gi «innvandrerelevanter (...) del i norsk kultur». Slik skapes et

²⁹¹ M87: 33-34

²⁹² M87: 38

²⁹³ M87: 37

bilde av at kapittelet, til tross for at det bruker så vidt mye plass på kvenene innledningsvis, langt på vei også har 'nye' minoriteter for øyet. Dette inntrykket styrkes dessuten når mønsterplanen omtaler den tokulturelle dannelsen og selve utdanningstilbudet.

Når det gjelder den kulturelle dannelsen er det nemlig et mål at «innvandrerelevne» skal å «få mulighet til å kunne opprettholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet», heter det rett ut. De skal «føle seg hjemme i to kulturer». Like tydelig er ikke dette overalt. Når «betydningen» av morsmålet beskrives, passer den for alle gruppene som er nevnt innledningsvis. Den synes primært å handle om «personlighetsutviklingen»: «Sikre kunnskaper i det språket barnet bruker i sitt daglige miljø, vil være med på å fremme utviklingen på det intellektuelle, sosiale og følelsesmessige området».²⁹⁴ Slik gis elevene «mulighet til å leve seg inn i og utvikle samhørighet med foreldrenes kulturelle bakgrunn». Den siste setningen er imidlertid mer påfallende. Dersom den kulturelle bakgrunnen er foreldrenes, og ikke barnas egen, antydes det at den er noe tilbakelagt som elevene bare kan oppsøke gjennom morsmålet. Dette passer bedre på innvandrerelever enn på den beskrivelsen som er gitt av kvenene, for eksempel. Ellers er det verdt å merke seg at morsmålets betydning for leseopplæringen først nevnes *etter* argumentene for personlighetsutvikling og samhørighet med foreldrenes kulturbakgrunn.²⁹⁵ Når «Konsekvenser for undervisningstilbudet» beskrives, er også det med et klart blikk for innvandrerne, mer enn de andre gruppene. For eksempel må man ta «særlig hensyn til elever som er kommet til landet i løpet av skolealderen», «[b]arneanalfabetene» omtales, og man snakker om mulige forskjeller mellom «elevenes nasjonalspråk, dvs. det offisielle språket i hjemlandet» og «talespråket i hjemmet, morsmålet».

«Funksjonell tospråklighet» og tilhørighet i «to kulturer» synes med andre ord generelt å være høyt prioritert i utdanningen av språklige minoriteter, selv om betydningen av den «norske» og «allmenne» delen av den kulturelle dannelsen her betones sterkere, enn tilfellet var med samene. Noe av grunnen til dette kan, som vi nettopp har sett, være at man i deler av kapittelet mer har innvandrere for øyet, enn andre språklige minoriteter med lengre «tradisjoner (...) i landet».

²⁹⁴ M87: 37

²⁹⁵ «Et godt utviklet morsmål letter den første leseopplæringen og læringen av andre språk. Et morsmål som er funksjonelt for kunnskapstilegnelse og problemløsning, letter utviklingen av tilsvarende ferdigheter på andre språk» (M87: 37).

Ellers legger vi merke til at det sosiale motivet, som var ganske dominerende i M74s syn på samene, er så godt som fraværende her. Et høydepunkt for kapittelets tematisering av det sosiale forholdet mellom «språklige minoriteter» og «medelever med norsk som morsmål»,²⁹⁶ finner vi helt til slutt, der det hevdes at «de språklige og kulturelle ulikhetene kan være et berikende tilskudd til læringsmiljøet».²⁹⁷ Nå sier dessverre ikke soga noe om *hvorledes* ulikhetene virker berikende, noe som kunne vært interessant å sammenligne med M74s lesning av forskjell innenfor en demokratiske forhandlingskontekst.

Sammenlignet med kapittelet om samer, er det også lite snakk om hvordan lærerne skal forholde seg til de språklige minoritetene, eller hvordan tilgangen av lærestoff og undervisningen forøvrig skal foregå. I større grad enn hva tilfellet var for samisk språk og kultur, synes morsmålsundervisningen for de andre språklige minoritetene å bli betraktet i et instrumentelt perspektiv. Med unntak av kvenene, er det ikke isolert sett noe mål å bevare de ulike språkgruppene og kulturene. Morsmålsundervisningen handler vesentlig om å forenkle læringen generelt: Man benytter «morsmålet som undervisningsspråk når det er nødvendig for at de skal kunne tilegne seg lærestoffet»; «Pedagogisk og praktisk er det en fordel at elevene blir undervist på det språket de behersker best». Dermed benyttes altså morsmålet «inntil de kan få utbytte av undervisningen på norsk».²⁹⁸

3.2 Religions- og livssynsfeltet

Mønsterplanen av 1987 er, som vi har vært inne på, en revidert utgave av M74. I dette ligger det åpenbart elementer både av tradisjonsdannelse og innovasjon, men også, som vi skal se, en nødvendig skolepolitisk refortolkning av den virkeligheten som mønsterplanen, gjennom skoleinstitusjonen, griper inn i. Som vi så innledningvis til dette kapittelet, viser også tilveksten av fagplaner at en slik refortolkning har funnet sted med hensyn til den nye innvandringen til Norge: De nye fagplanene i M87 gir samlet sett uttrykk for en økt skolepolitisk bevissthet om etniske minoriteters plass i det norske samfunnet, noe som dessuten ble antydnet allerede på forsiden av mønsterplanen. Når vi nå vender oss mot religions- og livssynsfeltet i M87, er det dermed for å se nærmere på hvilke endringer som

²⁹⁶ M87: 35

²⁹⁷ M87: 39

²⁹⁸ M87: 38

forekommer på feltet, og hvordan disse eventuelt kan beskrives med henvisning til innvandringen.

M87: Kristendomskunnskap

Også i M87 har fagplanene en fastlagt struktur. Planene innledes av en generell begrunnelse av fagets plass i skolen, før målene for faget listes opp punktvis. Deretter følger generelle beskrivelser av lærestoff og progresjon, av arbeidsmåter og av læremidler. Som nevnt innledningvis, er lærestoffet organisert på en annen måte i M87 enn i M74. Det presenteres i form av ulike fagspesifikke og tverrfaglige hovedemner, som igjen er inndelt i delemner der lærestoffet angis som eksempler i stikkords form. I tillegg er utformingen av læreplaner for det enkelte klassertrinn overlatt til lokale instanser, slik at de enkelte hovedemnene kun er presentert i tre bolker, tilsvarende den innledende presentasjonen av lærestoffet i M74.

Bolkene omtales forøvrig som barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet, selv om de i selve planen presenteres som 1.-3. klasse, 4.-6. klasse og 7.-9. klasse. Kristendomsfaget er disponert over ni hovedemner. De ni er, i nevnte rekkefølge, «Gud og skaperverket», «Jesus», «Bibelen», «Mennesket og den kristne tro», «Kirken og kristenlivet på hjemstedet», «Kirken gjennom tidene», «Du og jeg», «Felleskap og samfunn» og «Andre religioner og livssyn». Av disse er det først og fremst det siste som innebærer noe helt nytt sammenlignet med M74, der dette emnet, om vi ser bort fra livssynsorienteringen, blant de obligatoriske fagene er lagt til undervisningen i samfunnsfag for 7. klasse.²⁹⁹ Også i M87 er det imidlertid orienterings- og samfunnsfag som har hovedansvaret for dette emnet.³⁰⁰

Både med hensyn til plasseringen først i faglandelen og enkelte struktur- og innholdsmessige avvik, viser kristendomsplanen i M87 et tydelig slektsskap med forløperen i M74. Dette omfatter, foruten en utvidet formålsbeskrivelse den bare har til felles med et fåtall andre fagplaner, også et tillegg til slutt i planen med en «Veiledende liste over bibelteksler, salmer og sanger i tilknytning til hovedemnene».³⁰¹ I M87 er ikke

²⁹⁹ M74: 181, 185-186, og kanskje særlig 188, der vi kan lese at «[o]rienteringen om de store verdensreligionene skal gis i samfunnsfag. Det kan bli tale om kort innføring i grunnleggende synt i hinduismen, buddhismen, taoismen, konfusianismen, islam og jødedommen. Det bør også gis orientering om ateistisk og humanetisk livssyn og om religionsfrihet (...)».

³⁰⁰ Orienteringsfag 1.-6. klasse: 221 og 222, der vi finner delemnet «Religioner og livssyn». I planen Samfunnsfag 7.-9. klasse finnes «Andre religioner og livssyn» som eget hovedemne, s. 238.

³⁰¹ De andre planene med utvidet innledning er norsk, engelsk, heimkunnskap, valgfag (uspesifisert) og det andre fremmedspråket, i sum 6 av totalt 20 fagplaner.

bibelreferansene integrert i selve fagplanen, selv om de her og der kan gjenfinnes i form av stikkord. Det generelle inntrykket er imidlertid at den temmelig bibelnære undervisningsformen vi fant i M74, her er noe nedtonet. Listen inneholder også langt færre skriftsteder og salmer enn de som er oppgitt i M74. Mens vi i M74 fant hele 185 titler, teller ikke salmer og sanger i M87 mer 77 titler. Verdt å merke seg er det likevel at den rituelle bruken av salmesang om morgenen fremdeles er beholdt, og beskrives under en egen overskrift kalt «Morgensamling» under kapittelet «Fag- og timefordeling». Her står det at man kan velge mellom «et ord for dagen, skriftlesning, en salme, en egnet sang, et dikt eller en bønn, gjerne i tilknytning til aktuelle temaer i skoledagen».³⁰² Det interessante er imidlertid at morgenritualet *begrunnes* i M87, mens det i M74 bare ble nevnt – nærmest rutinemessig og i forbifarten, og på tampen av kapittelet. I begrunnelsen heter det at «[f]ormålet med morgensamlingen er å skape samhørighet og opplevelse av *felleskap om skolens verdigrunnlag* [min uth.]». Mens vi i M74 tolket nettopp det ubegrunnede og selvfølgelig ved salmesangen som et uttrykk for en innforlivet kristenhet i skolen, kaster denne besinnelsen om skolens verdigrunnlag i M87 et noe annet lys over morgenritualet. Uavhengig av om morgenritualet av ulike grunner er blitt mindre av en selvfølge enn tidligere, kan vi her i det minste konstatere at skolemyndighetene har funnet grunn til å presisere at skolen har et verdigrunnlag som, gjennom sin hevdelse nettopp i en praksis som morgenritualet, for en stor del oppfattes som *kristent*.

Salmer og sanger nevnes dessuten både under målene for kristendomsfaget og i beskrivelsen av lærestoffet i fagplanen. Mens M74 fremhevet at salmeboka mer skulle være en bruksbok enn en lærebok,³⁰³ understreker M87 tvert imot at «[t]il lærestoffet hører også bibeltekstene og salme- og sangutvalget som er oppført etter hovedemnene».³⁰⁴ Dessuten «må selvsagt langt flere tekster, salmer og sanger tas med» i «arbeidet med delemnene». En mer overordnet begrunnelse for salmenes plass i faget blir dessuten gitt noe senere: «Sang og musikk står sentralt i kristendomsundervisningen, og hører med under alle hovedemnene. Salmer, kristen sang og musikk er også en viktig kilde til å forstå hva kristendommen har å si for enkeltmennesker og for det kristne fellesskapet». Mer eksplisitt enn i M74, der salmene primært ble beskrevet i sammenheng med dagens og kristendomstimens

³⁰² M87: 86

³⁰³ M74: 95

³⁰⁴ M87: 104

begynnelse, knyttes de i M87 til selve undervisningen ved å inkluderes i lærestoffet og tillegges didaktisk betydning. En generelt mer *reflektert* holdning synes alt i alt å prege M87s forhold til salmene, sammenlignet med M74s heller rudimentære beskrivelser og begrunnelser.

Hva disse momentene i tilknytning til salmenes plass i skolen skal bety, må åpenbart sees i forhold til resten av planen for kristendomsfaget.

En ny begrunnelse for faget

Som vi husker, var det individuelle og det sosiale de primære kontekstene som kristendommen skulle forstås ut fra i M74. Dette ble utdypet i en erkjennelse av religion som en vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse og samfunnsbygging. M87s innledende begrunnelse for fagets plass i skolen trekker således opp noen ganske nye perspektiver for kristendomsundervisningen:

For folk flest står religiøse og etiske verdier sentralt. I vårt land tilhører det store flertallet Den norske kirke eller andre kristne trossamfunn. Kristen tro og moral er derfor et viktig felleseie i vårt samfunn og en sentral del av kulturarven. Sammen med andre fag skal kristendoms-kunnskap aktualisere og formidle kultur- og verdigrunnlaget i skolen.³⁰⁵

Med referanse til «folk flest» og «det store flertallet», etableres det her et demografisk grunnlag for skolens kristendomsundervisning. Logisk sett forutsetter formuleringene en bevissthet om et avvikende mindretall, for hvem det da kan tenkes at religiøse og etiske verdier *ikke* står så sentralt, eller som i det minste ikke tilhører statskirken eller andre kristne trossamfunn. At dette dreier seg om noe mer enn logiske implikasjoner, underbygges dessuten av de alternative fagplanene til kristendom. Deres eneste eksistensberettigelse ligger jo nettopp i den norm kristendomsfaget representerer. At de fins, er også et uttrykk for den skolepolitiske erkjennelse av at ikke-kristne mindretall fins, og at de har krav på fritak fra kristendomsundervisningen og tilbud om egne alternativer. Det interessante i denne sammenheng blir dermed hvordan den demografiske flertallsopplysningen likevel, på tross av denne åpenbare bevisstheten om et avvikende mindretall, kan tjene som grunnlag for en hevdelse av kristen tro og moral som et viktig og sentralt «felleseie i vårt samfunn» generelt, og som del av skolens kultur- og verdigrunnlag spesielt. Mulighetene for dette ligger, slik jeg ser det, i den metaforiske fremstillingen av kristen tro og moral som «kulturarv».

³⁰⁵ M87: 104

I lys av Johansens typologi synes innledningen til kristendomsplanen primært å trekke på det antikvariske kulturbegrepet. Det skyldes særlig metaforen «kulturarv», som Johansen også flere steder bruker som eksempel i sin gjennomgang av det antikvariske kulturbegrepet. Ser vi nærmere på sammenstillingen av «kultur» og «arv», kunne den nærmest sies å være idiosynkratisk for det antikvariske kulturbegrepet. For når kulturen fremstilles som «arv», får den noe nesten materielt og uforanderlig over seg, og lar seg omtale som et tingliggjort «felleseie» av underforstått, men utvilsom verdi. Det kulturelle slektsskapsforholdet mellom «oss» som har del i dette felleseiet, og mellom oss og dem det er overlevert fra, understrekes av ordets primærbetydninger innen biologi og arverett, hvor nettopp blodsbåndet representerer overleveringens bærende prinsipp. Det interessante er dermed hvordan ordet konstruerer et *oss*, en kollektiv identitet, både i og på tvers av historien, gjennom den *verdiladning* som blir kulturen til del når den betegnes som «arv». Et viktig spørsmål er dermed ikke bare hvem og hva bruken av kulturarv-begrepet omfatter og utelukker, men også hvilken praktisk-politisk betydning hevdelsen av det får.

Bruken av eiendomspronomen er interessant i denne sammenheng. For mens det hevdes at kristen tro og moral, med henvisning til det store flertall, er et viktig felleseie i «vårt samfunn», er den simpelthen «en sentral del av kulturarven», uten videre forankring som *noens* kulturarv. Dette er påfallende fordi kulturarven, som vi nettopp var inne på, i langt større grad enn «samfunnet» trekker på det fortidige som ressurs når det danner basis for konstruksjonen av kollektiv identitet. Et «vi» konstituert av den overleverte kristne tro og moral som «arv», er et historisk vi som effektivt utelukker enhver nykommers historie. Den logiske formulering av eiendomsforholdet ville derfor være, på bakgrunn av at det her argumenteres for det store flertall og deres krav om en skolegang i samsvar med sin selvforståelse, at kulturarven ble omtalt som «folk flest sin», eller «det store flertallets» kulturarv. I formuleringen av «felleseie i vårt samfunn» passerer imidlertid denne betydningsforskjellen fordi «vårt samfunn» godt kan omfatte en mengde ulike felleseier og kollektive identiteter, uten at det kommer i konflikt med det overordnede nasjonale kollektivet som det offentlige skoleverket representerer, og som skolepolitikken snakker på vegne av. Når eiendomsforholdet derimot skjules i en generell formulering av «kulturarven», skapes også en tvetydighet i hvordan «samfunnet» skal forstås. –På den ene siden antydes det at skolepolitikken, gjennom kristendomsfaget, henvender seg til det store flertall og den plass den kristne tro og moral har i deres selvforståelse, vel å merke som særinteressegruppe,

om enn også som majoritet, i «vårt samfunn». Det blir i dette tilfelle et åpent spørsmål hvorfor det i en slik grad skulle være nødvendig å argumentere for betydningen av dette «felleseiet i vårt samfunn», og betegne det som en «sentral del av kulturarven». –På den andre siden antyder kamufleringen av eiendomsforholdet at kulturarven nettopp *ikke* skal knyttes spesifikt til «folk flest», men snarere til en forståelse av samfunnet som sådant. Det er flere ting som taler for denne siste fortolkningen.

For det første får det mening at denne forståelsen er noe det må argumenteres for, ettersom planen jo selv forutsetter mindretall som ikke «tilhører (...) Den norske kirke eller andre kristne trossamfunn». Argumentets form peker også mot en slik forståelse: Flertallet har en slik tilhørighet, «*derfor* [min uth.] [er kristen tro og moral] et viktig felleseie i vårt samfunn og en sentral del av kulturarven». Argumentet står dessuten i fare for å bli tautologisk dersom det skulle legges til grunn at den kristne tro og moral kun er viktig for folk flest, men ikke for samfunnet som helhet («Kristendommen er viktig for folk flest, altså er den viktig for dem»). I tillegg pålegges faget avslutningvis i sitatet et ansvar for den generelle aktualiseringen og formidlingen av «skolens kultur- og verdigrunnlag». Om ikke direkte å antyde at kristen tro og moral dermed er innbegrepet på et slikt verdigrunnlag, gjør påbudet det i hvertfall uttrykkelig at kristendomsfaget ikke bare omhandler stoff av spesifikk relevans for «folk flest», men at det også har en langt bredere berettigelse gjennom sin del i det *generelle* kultur- og verdigrunnlaget i skolen, som jo gjelder for *alle* skolens elever. Ganske åpenbart impliserer denne forbindelsen, i likhet med momentene overfor, at det samme også må være tilfelle for den samfunnsforståelse som her legges til grunn: Kristendommen er ikke bare flertallets felleseie, men *alles* felleseie – og slik sett ikke bare en sentral del av flertallets kulturarv, men av *samfunnets* kulturarv.

Introduksjonen kan dermed sies å iscenesette faget på en ganske annen måte enn i M74. Som med salmesangen, anlegges det her et mer argumenterende og refleksivt perspektiv på kristendommens plass i samfunnet og skolen. I M87 skal kristendommen betraktes som noe vesentlig og viktig, ikke bare for individets menneskelige livsutfoldelse og opplevelse av religiøse verdier som i M74, og heller ikke bare for «det store flertall» som velger kristendomsundervisning (eller rettere: ikke ber om fritak), men for *samfunnet* som sådant. Gjennom kulturarvbegrepet gjøres kristendommen til noe mer enn en religion: «Kristen tro og moral» blir «arv» forstått som noe historisk overlevert, verdifullt og bevaringsverdig, noe som skaper identitet i og på tvers av historien, og som forteller noe om

hva *samfunnet* i bunn og grunn er. Som vi var inne på i gjennomgangen av Johansens antikvariske kulturbegrep, er kulturarven noe som først antar verdi når den oppfattes som bærer av kollektiv identitet. Med andre ord signaliserer M87s mobilisering av kristendommens kulturarvaspekt at betingelsene for hvordan det norske kollektivet oppfattes, er endret i forhold til de betingelser M74 ble produsert under, og at denne endringen blant annet består i at religion er blitt en relevant identitetsmarkør for å adskille det norske kollektivet fra andre kollektiver. Den nye innvandringen kan med andre ord tenkes å ha spilt en rolle i denne utviklingen, ettersom den jo innebar en generell økning i trosmangfoldet i Norge, både med henblikk på antall mennesker i Norge med en annen tro enn den kristne, og med henblikk på antall trossamfunn som var representert.

Før vi går nærmere inn på dette spørsmålet, må vi imidlertid undersøke hvorvidt det finnes andre forskjeller mellom kristendomsplanene, og hvordan de eventuelt kan leses inn i dette bildet. Så langt kan vi bare konstatere at kristendomsplanen i M87 skiller seg fra forløperen i M74 ved å betrakte kristen tro og moral som kulturarv, og at den således også går langt i definere det nasjonale kollektivet, her utlagt som «samfunnet», som determinert av denne kristne kulturarven.

Generelle mål for faget

Som vi var inne på innledningsvis, innebærer det at M87 er en *revisjon* av M74 elementer både av tradisjonsdannelse og innovasjon. I praksis betyr dette at fagplanen oppviser en ganske forvirrende sammenblanding av nytt og gammelt, ikke minst i formuleringene av fagets mål. Mot slutten av den generelle introduksjonen heter det for eksempel at «[s]amtidig som faget fører videre en kulturell og religiøs arv, kan det elevene lærer i faget, være til veiledning og gi hjelp til å avklare egne tros- og livsspørsmål».³⁰⁶ Om denne formuleringen fremstår som noe forsiktigere enn M74s temmelig direkte påminnelse om at «det elevene lærer i faget, skal være grunnlag for deres tro og rettesnor for deres liv»,³⁰⁷ omformuleres målet ganske snart med langt større nærhet til M74s formulering: «Det elevene lærer i faget, skal være med på gi grunnlag for deres tro og være til veiledning for deres liv».³⁰⁸ Til tross for at M74 her nærmest siteres, signaliserer likevel små endringer som «skal være grunnlag»

³⁰⁶ M87: 102

³⁰⁷ M74: 84

³⁰⁸ M87: 103

til «skal være med på å gi grunnlag», en noe forsiktigere formulering av kristendommens relevans for den enkeltes liv. Denne nærmest umerkelige nyanseringen er i det hele tatt ganske karakteristisk for M87s forhold til M74. For eksempel sier også M87 at kristendomfaget skal «lære elevene hva kristendom betyr for den enkelte og for samfunnet».³⁰⁹ Den sier likevel ingenting om å fremme elevenes opplevelse av religiøse verdier, men legger seg på dette punktet nærmere M74s plan for livssynsorientering i sin formulering av at undervisningen skal «gi elevene forståelse og respekt for religiøse og etiske verdier».³¹⁰ Planens formålsbeskrivelser forankrer heller ikke kristendommen i noen universalistisk betraktning om religion som en «vesentlig del av den menneskelige livsutfoldelse»,³¹¹ men hevder likevel at elevene gjennom undervisningen «skal (...) få forståelse for hvor viktig religiøse og etiske verdier er for menneskene».³¹² Mens M74 videre betonte at innsikt i den kristne religion «i første rekke [må] bygges opp omkring et samlet og levende bilde at Jesus Kristus, hans liv og gjerning»,³¹³ antas et noe mer nyansert og deskriptivt perspektiv i M87s formulering:

Elevene skal få innsikt i særdrag ved kristendommen og hvilke svar den gir på ulike livsspørsmål. Sentralt i denne sammenheng står det kristne bildet av Gud, Jesus Kristus, hans liv og gjerning, det kristne synet på mennesket, og troens betydning for menneskene.³¹⁴

Denne litt tilbakeholdne tilnærmingen gjentas også i beskrivelsen av Bibelen som læremiddel. Mens M74 betraktet det at Bibelen skulle være «den kilde som lærestoffet i kristendomskunnskap i første rekke må hentes fra» som en «selvfølge[,] fordi undervisningens midtpunkt er Jesus Kristus, hans liv og verk»,³¹⁵ begrunner ikke M87 at Bibelen er «det sentrale hjelpemiddelet i faget» med noen lignende referanse til kristendommen som tro.³¹⁶

Som vi ser, parafraserer altså M87 i mangt sin forgjengers formålsformuleringer for faget. De ofte minuttøse forskjellene trekker likevel systematisk i retning en mer nyanserende og deskriptiv tilnærming til faget, noe som kan tyde på at M87 i mindre grad

³⁰⁹ M87: 102

³¹⁰ Imidlertid ble opplevelsesaspektet, som vi har sett, vektlagt i forbindelse med salmesangen, blant annet i formuleringen av at undervisningen skal «utvikle evnen til å oppleve salmer, kristne sanger og kirkemusikk».

³¹¹ M74: 84

³¹² M87: 103

³¹³ M74: 84

³¹⁴ M87: 103-104

³¹⁵ M74: 95

³¹⁶ M87: 105

enn M74 vektlegger forkynnelse og den personlige betydningen av stoffet i sin formidling av kristendommen. Kristendommen som «kulturarv» styrkes med andre ord i forhold til M74, der den i kristendomsplanen overhodet ikke er nevnt, på bekostning av ensidig trosopplæring.

Kristendomsfaget og det nye religionsmangfoldet

M74 inneholder en formulering om at «kristendomskunnskapen skal være preget av vidsyn og vilje til å forstå og respektere mennesker med forskjellige oppfatninger av religiøse og etiske spørsmål».³¹⁷ Når M87 i ett av målene for faget maner til «toleranse og respekt for mennesker som har andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål», lyder dette derfor nærmest som et ekko av M74.³¹⁸ Likevel er det ingen tvil om at setningen spiller på en ganske annen kontekst i M87 enn i M74. For mens M74 snakker om ulike kirketilknytninger og «ulike syn i alminnelighet», og ellers kun berører jødedommen blant de ikke-kristne religionene, er det et uttrykt mål for faget i M87 «også [å] formidle kunnskap om andre religioner og livssyn for å fremme respekt og toleranse mellom mennesker».³¹⁹ Når M87 således sonderer terrenget i sin formaning om at læreren må «ta hensyn til at elevene kan ha ulik bakgrunn», skiller den mellom «elever som hører til andre trossamfunn, og elever uten tilknytning til noe kirkesamfunn».³²⁰ Det påfallende er at disse avviksposisjonene synes å tilsvare elevgruppene for de to alternativene til kristendomsfaget. Den siste elevgruppen avgrenses fra alle kirkesamfunn, og kan således sies å henspille på et ateistisk eller human-etisk livssyn, mens den første elevgruppen defineres som «andre trossamfunn», i underforstått avgrensning til kristenheten som sådan. Kristendomsplanen synes således å skulle anrette et kristendomsfag som retter seg mot alle elevgrupper, og ikke bare den erklært kristne delen av elevene.

Som vi så innledningvis, er *Andre religioner og livssyn* også satt opp som ett av ni hovedemner i kristendomsplanen. Under avsnittet om lærestoff og progresjon gjøres det likevel oppmerksom på at dette er «det minst omfattende emnet (...) [, med] naturlig tyngdepunkt på ungdomstrinnet».³²¹ Både i fagets formålsbeskrivelse og i selve

³¹⁷ M74: 84

³¹⁸ M87: 102

³¹⁹ M87: 102

³²⁰ M87: 103

³²¹ M87: 104. Samme sted beskrives hovedemnene *Jesus, Bibelen og Mennesket og den kristne tro* som de mest omfattende emnene.

emnebeskrivelsen gjør man det dessuten klart at det er orienterings- og samfunnsfagene som har «[h]ovedansvaret for selve innføringen og orienteringen om andre religioner og livssyn».³²² Opplysningen tjener dermed som en påminnelse om at faget først og fremst skal gi kunnskap om kristendommen, og ikke har som mål å skulle sette kristendommen i noe religionshistorisk eller –vitenskapelig relief, à la livssynsorientering i M74. Riktignok hevdes det at man under behandlingen av emnet skal legge «vekt på møtet mellom kristendommen og de ulike religioner og livssyn, slik at det som er felles og grunnleggende forskjellig kommer fram».³²³ Men heter det også, både i fagets formålsbeskrivelse og i beskrivelsen av selve hovedemnet, at undervisningen «må legge mer vekt på felles verdier og det som samler enn på det som skiller de ulike livssyn».³²⁴ Det økumeniske og forsonelige i denne intensjonen gjenspeiles også i at kunnskaper i emnet, i denne – altså kristendomsfagets – sammenheng, først og fremst skal betraktes ut fra deres holdningsbefordrende egenskaper: «Kunnskap om og innsikt i andre menneskers tro, livssyn og måter å leve på er en vesentlig forutsetning for å vise respekt og toleranse», heter det nemlig videre. Den viktigste begrunnelsen for emnet synes dermed å være at undervisningen «skal hjelpe elevene til å kunne leve sammen med og respektere mennesker som har en annen tro».

I forbindelse med dette emnet finner vi altså en konkret beskrivelse av kunnskapens relevans. Man vil kunne trenge kunnskap om andre religioner fordi man skal leve sammen med mennesker som har et annet livssyn enn det kristne. Det er interessant å merke seg at fagplanen i denne sammenheng finner det nødvendig å minne om at «toleranse ikke betyr å gi opp sin egen overbevisning, selv om en viser respekt for andre».³²⁵ Fagplanen synes således å anta at et større religionsmangfold fort kan medføre at man ledes til å oppgi «sin egen» overbevisning, i et misforstått forsøk på å utvise «toleranse». Dette er ikke minst interessant fordi det synes å motivere et annet nytt trekk ved kristendomsfaget, nemlig vektleggelsen av kristendom som kulturell faktor, og en tilsvarende fremstilling av kristendoms kunnskap som et fag for kulturell dannelses.

³²² M87: 114. Sitatet er hentet fra emnebeskrivelsen. I fagets formålsbeskrivelse heter det temmelig enslydende at «[h]ovedansvaret for denne delen av undervisningen hører inn under orienteringsfag og samfunnsfag» (103).

³²³ M87: 114

³²⁴ M87: 114. Sitatet er hentet fra emnebeskrivelsen. I fagets formålsbeskrivelse heter det, også her temmelig enslydende, at i «tros- og livssynsspørsmål bør det legges mer vekt på felles verdier og det som samler enn det som skiller» (103).

³²⁵ M87: 114

Nå er det imidlertid vanskelig å finne endringer i selve lærestoffet som kan sies å følge opp denne kulturelle forankringen av kristendomsfaget. Bare under hovedemnet «Fellesskap og samfunn» fins det en direkte relatering til kristendommens kulturelle aspekter, der det står å lese at elevene «må få kunnskap om og forståelse for norm- og verdigrunnlaget i Bibelen, og for hvordan det avspeiler seg i sed og skikk, i samfunnsliv og kultur».³²⁶ «Samfunnets» og «kulturens» verdier er de samme som Bibelens, altså er tradisjonen påvist. Imidlertid er denne typer anvisninger mer unntaket enn regelen, og kan ikke tas til inntekt for en påstand om at selve lærestoffet i noen særlig grad er blitt preget av denne nye kulturalistiske begrunnelsen for faget. Vi kan dermed slutte at det i større grad må dreie seg om fagets politiske legitimitet, enn et ønske om å forandre selve lærestoffet.

Samtid og samfunn

Som vi har sett, forekommer det langt flere beskrivelser av samtid og samfunn i M87 enn i M74. Det kanskje viktigste å merke seg i denne sammenheng, er hvordan faget ikke lenger synes å kunne begrunnes utelukkende med henvisning til lovverket, slik tilfelle var i M74. Det er også blitt viktig å understreke kristendomsfagets grunnlag i selve kulturen, i samfunnets «norm- og verdigrunnlag». Jeg har pekt på muligheten av å se dette i sammenheng med et annet nytt trekk ved faget, nemlig utvidelsen i retning av andre religioner og livssyn. Ettersom fagplanen i M74 i liten grad posisjonerer undervisningen i forhold til ikke-protestantiske og ikke-religiøse ståsteder, inntreier ikke «kulturen» her som et relevant parameter i forståelsen av det fellesskapet som faget forutsetter. Når så dette parameteret dukker opp i M87, blir kristendommen med ett noe mer enn en religion, og kristendomskunnskapen noe mer enn kunnskap om denne religionen. Det betyr at forskjellen mellom «oss» og «de andre» dreier seg om noe mer enn et enkelt valg av livssyn. «Den kristne tro og lære» er allerede en del av vår identitet, forsåvidt som den «avspeiler seg i sed og skikk, i samfunnsliv og kultur». Den er et «felleseie», en «kulturarv», som kvalifiserer «oss» som et fellesskap, både synkront og diakront – altså som et fellesskap både *i* og *på tvers* av historien.

³²⁶ M87: 113

M87: Livssynskunnskap

Om vi skal holde oss til at fagplanenes rekkefølge er et uttrykk for et verdihierarki, er utvilsomt livssynsfagets status styrket i M87. Her følger faget rett etter kristendoms-kunnskap, endog under et nytt navn som ytterligere bekrefter slektskapet mellom de to – nå heter det livssynskunnskap.

Faget er bygd opp omkring seks hovedemner: «individualetikk», «fellesskaps- og samfunnsetikk», «kristendommen og jødedommen», «buddhismen, hinduismen, islam, andre religioner», «sekulære livssyn» og «å leve sammen – med ulike religioner og livssyn». De to første kan sammenlignes med tilsvarende emner i fagplanen for kristendoms-kunnskap, der de går under navnet «du og jeg» og «fellesskap og samfunn». I likhet med disse, dreier det seg her om «verdier og normer som gjelder generelt i vårt samfunn», og som kan gjenfinnes «blant annet i Verdenserklæringen om menneskerettighetene, i vårt lovverk, i sed og skikk og i vår kulturtradisjon». ³²⁷ Formuleringen ligner til forveksling kristendomsplanens beskrivelse av hvordan «norm- og verdigrunnlaget i Bibelen (...) avspeiler seg i sed og skikk, i samfunnsliv og kultur», ³²⁸ noe som antyder at man i dette nettopp sikter til Bibelens norm- og verdigrunnlag. Likevel er det én påfallende forskjell mellom de to passasjene. For mens eiendomspronomenet «vår/vårt» overhodet ikke forekommer i forbindelse med beskrivelsen av dette emnet i kristendomsplanen, er det brukt gjentatte ganger i livssynsplanen. Altså må vi anta at de to fagplanene representerer to ulike kontekster for dette verdigrunnlaget, der den siste i større grad enn den første inviterer til en nærmere presisering av eiendomsforholdet. Den store forskjellen mellom de to fagene er jo nettopp at livssynsfaget *ikke* er kristendoms-kunnskap, men tvert imot et fag for «elever som er fritatt for kristendoms-kunnskap». ³²⁹ Slik konstrueres livssynsfaget først og fremst i negasjon til kristendomsfaget, altså som et avvik fra en norm. Dette norm-/avviksforholdet vedlikeholdes gjennom bruken av eiendomspronomenet, der «vårt samfunn», «vårt lovverk» og «vår kulturtradisjon» står i et motsetningsforhold til noe annet, som åpenbart ikke er tilstede i samme grad i kristendomsfagets kontekst. ³³⁰ Det avgjørende er imidlertid ikke hva dette

³²⁷ M87: 121

³²⁸ M87: 113

³²⁹ M87: 120

³³⁰ Som vi så i beskrivelsen av kristendomsfaget, anvendes riktignok eiendomspronomenet i innledningen, der det bl.a. snakkes om «vårt land» og «vårt samfunn». Dette tok jeg til inntekt for en påstand om at fagplanens forutsatte mindretall

«andre» positivt kan defineres som, men tvert imot at det først og fremst oppstår gjennom dette norm-/avviksforholdet som noe *annet* enn mønsterplanens store «vi». Og det her den store forskjellen mellom de to fagplanene ligger. I kristendomskunnskap er dette «vi»et nærmest henvendt til seg selv med en innforstått selvfølgelighet. Her heter samfunnet «samfunnet». I livssynskunnskap feker det derimot mot dette «andre», hvilket gjør det maktpåliggende å understreke det eierskap over samfunn, lovverk, kultur og tradisjon som dette «vi»et gjør krav på. Å lære om samfunnet er å lære om «vårt» samfunn. Når det skal undervises i etikk, er det derfor dette «vi»ets etikk det skal undervises i.

Mens M74 prinsipielt tok utgangspunkt i ulike etiske ståsteder for å drøfte etiske problemstillinger, og instruerte læreren i at det ikke er de autoriserte svarene som er det avgjørende i faget, finner vi altså her en normering av det etiske ståsted og utgangspunkt som «samfunnets» verdier og normer. Under «individualetikk» heter det derfor at «[e]ttikkundervisningen skal gi elevene kunnskap om verdier og normer som gjelder i vårt samfunn»,³³¹ og under «fellesskaps- og samfunnsetikk» at dette «andre hovedemnet i etikk bygger på de samme forutsetninger for etikkundervisningen som det første».³³² Ingen av emneintroduksjonene diskuterer dette videre, eller kommer med nyanserende tillegg.

Ser vi på de konkrete stikkordsanvisningene, skiller de seg ikke vesentlig fra de tilsvarende hovedemnene under kristendomskunnskap. Mens stikkord som «nestekjærlighetsbudet», «tilgivelse fra Gud og mennesker» og «budene» er tatt bort, er f.eks. stikkord som «samlivsformer» bare utdypet som «heterofili, homofili». Det finnes også andre mindre forskjeller, som at «trafikkregler, skoleveien», «ake- og sykkelveit», «militærneking», «maktbalanse og våpenkappløp» er kommet til.³³³ I det store og hele er imidlertid emnenes sosiale dannelsesintensjon bevart, og vel så det, gjennom en kanskje noe mer utdypet problematisering av de noenlunde tilsvarende emnestikkord.

Om undervisningen i hovedemnet «kristendommen og jødedommen» heter det i fagets formålsbeskrivelse, at i «vår kulturelle sammenheng er det naturlig å gi kristendommen forholdsvis stor plass».³³⁴ Og videre i introduksjonen til hovedemnet at det

(som altså er identisk med livssynsfagets publikum), nettopp er blitt omdefinert fra å være ikke-protestantiske til å bli «mennesker med en annen tro». Det er med andre ord den samme mekanismen som er virksom i begge tilfeller.

³³¹ M87: 123

³³² M87: 124

³³³ M87: 124-125

³³⁴ M87: 121

«må legges vekt på kristendommen som kulturfaktor i vårt samfunn, blant annet knyttet til tradisjoner, lovgivning, kunst, musikk og diktning». For de øvrige religionene er ikke et slikt kulturelt aspekt lagt til grunn for undervisningen, selv om det skal legges vekt på «religiøse tradisjoner, høytider og den enkelte religions betydning for hverdagsliv og samfunnsliv». Men mens M74 la an et komparativt, teoretisk perspektiv i et forsøk på å drøfte forskjeller og likheter mellom ulike religioner og religiøse praksiser, er det i M87 tvert imot en målsetning at «den enkelte religion (...) gjennomgås ut fra sin selvforståelse».³³⁵ Et visst komparativt innslag finnes imidlertid under det siste hovedemnet, «Å leve sammen – med ulike religioner og livssyn», der det blant annet presenteres som «Etikk i ulike religioner. Etikk bygd på sekulære livssyn. Begrunnelser for etiske levereregler».³³⁶ Perspektivet er imidlertid her pragmatisk og sosialt orientert, snarere enn teoretisk og samfunnsforklarende.

Samtid og samfunn

I og med overgangen fra M74s «livssynsorientering» til M87 «livssynskunnskap», har faget rykket nærmere kristendomsfaget i mer enn én forstand. Fagets avansement i fagplanenes interne hierarki innebærer også en innholdsmessig tilnærming mellom kristendomsfaget og livssynsfaget. Kristendomsfaget er ikke lenger bare kristendoms-kunnskap, da det også presenterer «andre religioner og livssyn» under et eget emne. På tilsvarende vis er også det komparative, etisk åpne livssynsfaget fra M74 blitt mer av et kristendomsfag i M87. Her innsettes nemlig «vårt samfunns» norm- og verdigrunnlag som det normative utgangspunkt for fagets etiske emner, og skiller seg i dette ikke vesentlig fra kristendomsfagets undervisning i de samme emnene. Undervisningen i «kristendom og jødedom» er også styrket, blant annet gjennom en understrekning av disse religionenes betydning for «tradisjoner, lovgivning, kunst, musikk og diktning» i «vårt samfunn».

Livssynsfaget oppstår som sagt som et avvik fra kristendomsfagets norm, men er fra M74 til M87 i langt større grad blitt en bærer av den majoritetskulturen som kristendomsfaget er et uttrykk for. Begge fagene fremhever kunnskap om kristendommen som relevant med begrunnelse i tradisjon og samfunn, og kunnskap om andre religioner og livssyn som en betingelse for å kunne leve sammen med «toleranse og respekt». En analyse av fagplanene for livssynskunnskap underbygger således resultatene fra analysen av

³³⁵ M87: 125

kristendomsfaget, der en tiltagende mobilisering av kristendomskunnskapens kulturelle relevans løper parallelt med en nedbygging av fagets forkynnerrolle.

Annen religions- og livssynsundervisning

Denne planen som det hyppig refereres til når M87s imøtekommenhet overfor innvandrere skal forklares, presenteres helt til slutt i mønsterplanen. Rent innholdsmessig gjenspeiles også planens marginale posisjon. Det konstateres enkelt og greit at barn «av foreldre som ikke hører til Den norske kirke, skal etter lov om grunnskolen være helt eller delvis fritatt for undervisning i kristendomskunnskap når foreldrene krever det»³³⁷. Faget er således et tilbud til disse elevene om en undervisning som bygger på «den religion eller det livssyn de selv tilhører».

Imidlertid heter det også i denne fagplanen undervisningen skal ta sikte på å «gi elevene forståelse og respekt for sentrale etiske verdier som gjelder for skolen og vårt samfunn», og at det skal gis «en innføring i sentrale sider ved kristendommen og andre utvalgte religioner og livssyn»³³⁸. Med andre ord er det ikke snakk om noen ren mulighet til undervisning i et ønsket livssyn, ettersom også dette faget betraktes under skolens allmenne mål.

Oppsummering/ Konklusjon

Religions- og livssynsfeltet i M87 bygger således opp under det inntrykk som skapes i Generell del, om at kristendommen som kultur- og verdibasis har fått styrket sin posisjon i forståelsen av hva som karakteriserer det norske fellesskapet. Mens M74 bare i liten grad antydte en verdimessig orientering i faget livssynsorientering, er dette grunnlaget tydeliggjort i alle fagplanene i M87. Samtidig er selve det trosmessige innholdet i Kristendomskunnskap noe dempet i forhold til i M74. Tendensen er dermed den samme som

³³⁶ M87: 128

³³⁷ M87: 303.

³³⁸ M87: 304

i Generell del, der en større bevissthet om mangfoldet i samfunnet, også innebærer en styrkning av det som er «felles», det vil i all hovedsak si kristendommen og humanismen som verdigrunnlag og tradisjon.

4. Konklusjoner

Som vi har sett, gjør altså de nye befolkningsgruppene sitt inntog på flere områder i M87, mens de såvidt er nevnt i M74. Både tilveksten av fagplaner og kapitler i Generell del viser en økt bevissthet om minoritetsgrupper i det norske samfunnet. Det interessante er imidlertid at en generelt økt bevissthet om etnisitet gjør seg gjeldende, enten vi snakker om samer, kvener eller andre minoriteter. I denne forstand kan man si at M87 representerer en integrasjonstenkning overfor minoritetene, i en uttrykt vilje til å ta vare på språk og kultur og mangfold. På den annen side er imidlertid også en opphavsmessig forståelse av det som er felles i det norske fellesskapet, styrket. Man kan således si at M87 i større grad enn M74 trekker på et *etnisk* nasjonsbegrep i denne henseende. Dermed oppstår den noe paradoksale situasjon, at mens de positive representasjonene av ulike minoriteter generelt sett i M87, sett i forhold til M74s rettighets- og individtenkning, kan tas til inntekt for en integrasjonsstrategi, gir en analyse av det mønsterplanene oppfatter som samlende i det norske fellesskapet holdepunkter for en styrket assimilasjonsstrategi.

Kildeliste

- Anderson, Benedict. *Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oversatt av Espen Andersen på grunnlag av revidert utgave 1991, med etterord av Anders Johansen. Oslo: Spartacus forlag AS, 1996.
- Fredrik Barth. «Refleksjoner over kultur og kulturmangfold». I Per Bakke og Per Saugstad (red.). *Innvandring: Fakta og problemer*. Oslo, Ad Notam Gyldendal A/S, 1993.
- Baune, Tove Aarsnes. *Den skal tidlig krøkes ... : Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS, 1995.
- Benum, Edgeir. *Overflod og fremtidsfrykt 1970 – .* Bind 12 i Knut Helle (red.) *Aschehougs Norgeshistorie*. Oslo: Aschehoug & Co. (W.Nygaard), 1998.
- Billig, Michael. *Banal Nationalism*. London: Sage, 1995.
- Brochmann, Grete, Tordis Borchgrevink og Jon Rogstad. *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2002.
- Engelsen, Britt Ulstrup. *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2003.
- Eriksen, Thomas Hylland (red.). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug, 1997.
- *Ethnicity and nationalism*. London: Pluto Press, 1993.
- Eriksen, Trond Berg, Andreas Hompland og Eivind Tjønneland. *Et lite land i verden*. Bind 6 av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.) *Norsk idéhistorie*, Oslo: H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard), 2003.
- Farsund, Marit Cecilie. *Skolepolitikk mellom sentral styring og lokal autonomi: Om formingen av skolesjefposisjonen i Norge*. KULTs skriftserie nr. 104, Oslo: Norges forskningsråd, 1998.
- Frønes, Ivar (1989) *Den norske barndommen*. J. W. Cappelens Forlag, Oslo.
- Grunnskolerådet. *Informasjon til skoler som har fremmedspråklige elever: Grunnskolerådet (nr. 1 1980)*. Oslo: Grunnskolerådet, 1980.
- *Informasjon til skoler som har fremmedspråklige elever: Grunnskolerådet (nr. 1/1982)*. Oslo: Grunnskolerådet, 1982.

- *Språklige minoriteter i skolen: Holdningsskapende arbeid*. Oslo: Grunnskolerådet, 1984.
- Marianne Gullestad, «Myten om homogenitet», *Aftenposten Morgen* 15.10.1998.
- Furre, Berge. *Norsk historie 1914-2000: Industrisamfunnet – frå vokstervisse til framtidstvil*. Bind 6 i Samlagets *Norsk historie 800-2000*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1999-2000.
- Harbo, Torstein. *Norsk skole i europeisk perspektiv: Takt eller utakt 1945-1997*. Bind 1. Oslo: Tano Aschehoug, 1997.
- Johansen, Anders. *Den store misforståelsen: «Kulturarv» og «nasjonal egenart» i Norgesreklame og politisk kultur. En advarsel*. Nr. 5 i serien Pamfletter, polemikk-politikk-propaganda. Oslo: Pax Forlag, 1995.
- *Medier – Kultur og samfunn*. Bind 4 av Petter Larsen og Liv Hausken (red.). *Medievitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget, 1999.
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kjeldstadli, Knut (red.). *Norsk innvandringshistorie*. Bd 3, Hallvard Tjelmeland og Grete Brochmann *I globaliseringens tid 1940–2000*. Oslo, Pax Forlag A/S, 2003.
- Lauvdal, Torunn. *Pedagogikk, politikk og byråkrat: Om statlig styring av grunnskolen og reformintensjoner i den statlige forvaltning på grunnskoleområdet 1969-1991*. Dr. polit. avhandling, Pedagogisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Trondheim, 1994. Avhandling avlagt i 1993.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement/ Nasjonalt Læremiddelsenter, 1996.
- Myhre, Reidar. *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. 8. utgave. Oslo: Ad notam Gyldendal, 1998.
- Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1974.
- Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1987.
- Neumann, Iver B. *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursteori*. Bergen: Fagbokforlaget, 2001.

- Statistisk sentralbyrå. *Private grunnskoler, skoleåret 2000/2001: Under 2 prosent i private grunnskoler*. Statistisk sentralbyrå 30.07.2001, <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/privgrs/> (opp søkt 24.04.2007).
- St. meld. nr. 62 (1982-83) *Om grunnskolen*.
- Sørensen, Øystein. *Kampen om Norges sjel*. Bind 3 av Trond Berg Eriksen og Øystein Sørensen (red.). *Norsk idéhistorie*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W.Nygaard), 2001.
- Øystein Sørensen. «Nasjon og nasjonalisme». I Thomas Hylland Eriksen (red.). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug, 1997.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Norsk og internasjonal skoleutvikling. Studier i 1980-årenes restaurative bevegelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S, 1992.
- *Skolen som motkultur: Didaktikk i sosio-historisk perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelen Forlag, 1990.
 - *Utdanningsreformene. Oversikt og Analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag, 1997.
 - *Norsk skoleutvikling etter 1945. Utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*. 4. utgave. Oslo: Didakta Norsk Forlag, 1994.
 - m.fl. *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 1999.
 - og Odd Asbjørn Mediås. *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag as, 2003.
- Tjelmeland, Hallvard og Grete Brochmann. *I globaliseringens tid 1940–2000*. Bind 3 i Knut Kjeldstadli (red.) *Norsk innvandringshistorie*. Oslo: Pax Forlag A/S, 2003.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik. *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget, 2004.